

Sport-, bewegungs- und körperakzentuierte Situationen im
Primarschulalltag

„Wenn das Kind merkt, dass die Lehrperson Vertrauen hat ...“

Eine empirische Studie über sportpädagogische
Beanspruchungen und deren Bewältigung
durch Primarlehrpersonen

DISSERTATION

zur Erlangung des Doktorgrades
im Interfakultären Fachbereich für
Sport- und Bewegungswissenschaft
der Universität Salzburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Rudolf Stadler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Frei

eingereicht von
Gallus Grossrieder

Salzburg, Juni 2010

Zum Titel der Arbeit:

Der Titel „Wenn das Kind merkt, dass die Lehrperson Vertrauen hat ...“ stammt aus dem Interview mit einer Primarlehrperson (P3Z22).

Vorwort

Als Schulinspektor für Sportunterricht oder als Lehrerausbildner erhält man oft Rückmeldungen von Lehrpersonen, wonach der Sportunterricht in der Primarschule nach anderen Kriterien und in einem besonderen Alltagskontext stattfindet, anders als die sportpädagogische Theorie und die Lehrerbildung das vorsieht. Parallel dazu erhält in der aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussion Bewegung, Spiel und auch Gesundheit zunehmend eine übergeordnete Rolle von gesamtschulischer Bedeutung zugesprochen. Die Integration und Bewältigung solcher Themen im Sportunterricht und auf dem Pausenplatz stellt die Primarlehrperson vor veränderte sportpädagogische Herausforderungen und lassen Zweifel an der Handlungswirksamkeit der aktuellen Lehrerausbildung aufkommen. Es drängt sich die Frage auf, wie bewegungs-, sport- und körperbezogene schulische Situationen aus Sicht der Primarlehrperson im Schulalltag verlaufen, wenn nicht so, wie von der Sportpädagogik gedacht, aber dennoch professionellen Gesetzmässigkeiten verfolgt werden. Welche sportpädagogischen Fragen werden aufgeworfen, wenn Bewegung zunehmend auch ausserhalb des eigentlichen Sportunterrichts, etwa als ein andauernd präsenter Störfaktor wahrgenommen wird, wie es Primarlehrpersonen immer wieder mit entsprechender Skepsis darstellen? Sind es die Themen *Bewegtes Lernen*, *Sitzen als Belastung*, *Bewegte Pausen*, *Sport- und Spieltage* oder vielmehr Themen wie *Unterschiede in den Bewegungsbedürfnissen von Knaben und Mädchen*, *Disziplinprobleme* oder gar die *eigene Fachkompetenz* der Lehrkraft, die dem sportpädagogischen Handeln im Alltag subjektive Relevanz verleihen? Welche Erfahrungen und Erlebnisse beschäftigen Primarlehrpersonen, welche Themen und Situationen im schulischen Alltag sind für sie von Bedeutung? Mit welchen sportpädagogischen *Rezepten* und gestützt auf welche *sportpädagogischen Orientierungen* bewältigen und gestalten sie den eigenen Schulalltag? Unterschiede und Überschneidungen zwischen Anspruch und Wirklichkeit, wie sie durch diese Untersuchung der unterrichtlichen Praxis auch erfasst werden sollen, verweisen auf ein Grundproblem der Pädagogik und der Unterrichtsforschung, nämlich die Beziehung zwischen Theorie und Praxis. Die wissenschaftliche Betrachtung des bewegungs-, sport- und körperbezogenen Primarschulalltags in der vorliegenden Arbeit verdeutlicht, dass sich das sportpädagogische Handeln der Primarlehrperson nicht ausschliesslich auf die im Stundenplan vorgesehenen Sportlektionen, sondern auf den gesamten Schulalltag bezieht, da Primarschulkinder jederzeit *Körper* sind und den Zugang zur Welt über *Bewegung* suchen. Der *Ggùggelistùurz* (Purzelbaum, Anm. d. V.) bzw. das *Vermitteln sportlicher Fertigkeiten im Sportunterricht* stellt damit zwar *eine* Schwierigkeit dar, die im Kapitel 8 ausführlich dargestellt wird, ist für Primarlehrpersonen jedoch nicht die bedeutsamste sportpädagogische Herausforderung im Schulalltag, wie sich aus den vorliegenden Untersuchungsergebnissen schliessen lässt.

Ich danke Herrn Prof. Dr. Rudolf Stadler herzlich für die Betreuung und Unterstützung der vorliegenden Dissertationsschrift. Danken möchte ich auch den befragten Primarlehrpersonen für den gewinnbringenden Austausch und unzähligen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern für das konstruktive Mitdenken. Meinen Lieben, Amea, Till, Lou und Anja möchte ich speziell danken für die geschenkte Zeit und ihre Geduld.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	14
2	Problemstellung, Fragestellung und Untersuchungsbereiche.....	16
3	Theorieteil: Theoretische (Vor-)Strukturierung des Untersuchungsgegenstandes.....	18
3.1	Handlungstheorie als Rahmentheorie.....	19
3.1.1	Reflexiver, denkender und handlungsfähiger Mensch als Grundlage des Menschenbildes in der Handlungstheorie.....	20
3.1.2	Handlungstheoretische Modellbildung als ganzheitliche systemische Betrachtung unter Rückbezug auf die Alltagswirklichkeit.....	21
3.2	Modelle der Belastung/Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf.....	22
3.2.1	Relational-transaktionale Modelle zur Betrachtung des Belastungs-/ Beanspruchungsphänomens.....	24
3.2.2	Handlungstheoretische Modelle zur Betrachtung des Belastungs-/ Beanspruchungsphänomens.....	27
3.2.2.1	Handlungstheoretisches Belastungs-/Beanspruchungsmodell nach Rudow.....	27
3.2.2.2	Handlungspsychologisches Belastungskonzept nach Krause.....	29
3.2.3	Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Belastungen der Lehrpersonen.....	30
3.2.4	Zusammenfassung.....	31
3.3	Theoretische Überlegungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des Alltags.....	32
3.3.1	Theoretische Modellierung des Alltagsbegriffs nach Schütz u.a... ..	34
3.3.2	Alltagswissen und Alltagstheorie vs. wissenschaftliches Wissen und wissenschaftlicher Theorie.....	35
3.3.3	Die alltagstheoretische Betrachtung, das Wissen und das Subjektive.....	38
3.3.3.1	Erfahrungs-, Lehrer-, Berufs-, Handlungswissen und Wissen als ‚Weisheit der Praxis‘.....	39
3.3.3.2	Das Konzept der Subjektiven Theorie.....	44
3.3.4	Forschungsstand.....	48
3.3.5	Zusammenfassung.....	49
3.4	Die Vermittlung von Bewegung und Sport in der Schule: Von der Planungs- zur Auswertungsperspektive.....	50
3.4.1	Vielfalt sportpädagogisch-didaktischer Ansätze.....	50
3.4.2	Die Perspektive der sportpädagogisch handelnden Primarlehrperson im Modell der Auswertungsdidaktik.....	53
3.4.3	Sportpädagogische Modellierung des Forschungsvorhabens.....	57

3.5 Zusammenfassung.....	58
4 Untersuchungsmethode und Darstellung des Forschungsprozesses.....	60
4.1 Qualitative Forschung.....	60
4.1.1 Qualitative Forschung und Sportpädagogik.....	61
4.1.2 Forschungsansätze qualitativer Forschung.....	62
4.1.3 Forschungstheoretischer und forschungsmethodischer Bezugs- rahmen.....	64
4.1.3.1 Subjektiv relevante und beanspruchende sportpäda- gogische Themen, Situationen und Erlebnisse zwischen phänomenologischer Lebensweltforschung und dem inter- pretationskonstruktivistischen Ansatz.....	65
4.1.3.2 Subjektiv relevante und beanspruchende sportpädagogische Themen, Situationen und Erlebnisse zwischen Grounded Theory, Critical-Incident-Technique und theoriegeleiteten Interviews.....	68
4.1.4 Zusammenfassung: Forschungsstrategische Orientierungen und Konstruktionsmerkmale	72
4.2 Kernkriterien qualitativer Forschung und Forschungsethik.....	73
4.2.1 Stimmigkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit.....	76
4.2.2 Kernkriterium Offenheit und Flexibilität.....	77
4.2.3 Kernkriterium Explikation des Forschungsprozesses - Regelge- leitetheit und Verfahrensdokumentation.....	78
4.2.4 Kernkriterium ‚Reflexive Kommunikation als Validierungsmass- nahme‘.....	80
4.2.5 Kernkriterium Relevanz und Anschlussfähigkeit.....	82
4.3 Forschungsprozess.....	83
4.3.1 Untersuchungsgruppe und -teilnehmer.....	83
4.3.1.1 Der Primarlehrberuf und die Primarschule in Deutschfreiburg	83
4.3.1.2 Die befragte Primarlehrperson als Primarschulexperte.....	83
4.3.1.3 Verfahren zur Auswahl der Primarschulexperten.....	84
4.3.1.4 Stichprobenbeschreibung.....	87
4.3.1.5 Stichprobenausschlüsse.....	90
4.3.2 Forschungsdesign und Forschungsprozess.....	90
4.3.3 Datenerfassung und Datenaufbereitung.....	92
4.3.3.1 Interviewdurchführung.....	92
4.3.3.2 Transkriptionsverfahren und Datenaufbereitung.....	98
4.3.3.3 Zirkularität und Gleichzeitigkeit im Forschungsprozess.....	100
4.3.3.4 Datenauswertung.....	101
4.3.3.4.1 Offenes Kodieren.....	102
4.3.3.4.2 Axiales Kodieren.....	106
4.3.3.4.3 Selektives Kodieren und die Kernkategorie.....	113
4.3.4 Validierungsverfahren.....	114

4.3.4.1	Perspektivenrückkoppelung.....	115
4.3.4.2	Dreifache Perspektivenerweiterung.....	115
4.3.5	Theoretische Anschliessung und theoretische Sensibilität.....	117
4.3.6	Präsentationsmodus der Ergebnisdarstellung.....	119
5	Sicherheit in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen zwischen Vermeidungsverhalten und vertrauensvoller Regulierung.....	121
5.1	Phänomenbeschreibung.....	121
5.2	Bedingungsfaktoren.....	128
5.2.1	Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen.....	128
5.2.2	Bedingungsfaktoren, die beim Schulkind liegen.....	131
5.2.3	Gesellschaftlich-systemische Einflussfaktoren.....	134
5.2.4	Das Zusammenwirken verschiedener Bedingungsfaktoren.....	137
5.3	Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	139
5.3.1	Eingreifstrategien.....	141
5.3.2	Unterlassungs- und Vermeidungsstrategien.....	149
5.4	Konsequenzen.....	150
5.5	Theoretische Anschliessung: Vermeidungsverhalten aus lernpsychologischer, verhaltenswissenschaftlicher und soziologischer Perspektive.....	153
5.5.1	Lernpsychologische Deutung des Vermeidungsverhaltens.....	153
5.5.2	Verhaltenswissenschaftliche Deutung des Vermeidungsverhaltens.....	154
5.5.2.1	Mentale Heuristiken als Grundlage der subjektiven Risikoeinschätzung.....	155
5.5.2.2	Qualitative Merkmale der Risikoquelle beeinflussen die Risikowahrnehmung.....	157
5.5.2.3	Individuelle Risikodeterminanten als Einflussfaktoren der Risikowahrnehmung.....	157
5.5.3	Soziologische Deutung des Vermeidungsverhaltens.....	158
5.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	160
6	Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer zwischen Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich.....	162
6.1	Phänomenbeschreibung.....	162
6.2	Bedingungsfaktoren.....	176
6.2.1	Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen.....	177
6.2.2	Bedingungsfaktoren, die beim Primarschulkind liegen.....	180
6.2.3	Schulsystemische Bedingungsfaktoren.....	185
6.2.4	Innovationsaspekt als Bedingungsfaktor.....	190
6.3	Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	193
6.4	Konsequenzen.....	207

6.5	Theoretische Anschliessung: Die Gewährleistung optimaler schulischer Lehr- Lernsituationen und Bewegtes Lernen.....	211
6.5.1	Das Modell ‚Haus der bewegten Schule‘ von Klupsch-Sahlmann (2001).....	212
6.5.2	Die Wirkdimension ‚Bewegten Lernens‘ in der aktuellen Forschungsdiskussion.....	214
6.6	Zusammenfassung und Diskussion.....	217
7	Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen - zwischen leistungsorientierter Lernkultur und Konflikttendenz.....	220
7.1	Phänomenbeschreibung.....	220
7.2	Bedingungsfaktoren.....	236
7.2.1	Die Handlungsfelder Bewegung, Sport und Spiel als Bedingungsfaktoren.....	237
7.2.2	Bedingungsfaktoren, die bei den Kindern liegen.....	237
7.2.3	Bedingungsfaktoren Gesellschaft, Eltern und Sportverein.....	242
7.3	Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	244
7.3.1	Übergeordnete handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung auf Individualisierung und Selbstverantwortung.....	245
7.3.2	Handlungsstrategie ‚Leistungsverhalten fordern und fördern durch zielorientiertes Üben und durch die Orientierung an den ‚Talenten‘ des Kindes‘.....	247
7.3.3	Handlungsstrategien zur Erfüllung körperlicher Leistungsbedürfnisse und zur Kompensation fehlender Bewegungsmöglichkeiten im Schulalltag.....	250
7.3.4	Wettkampfbetonte Leistungssituationen ‚sinnstiftend‘ und mit ‚Augenmass‘ inszenieren.....	250
7.3.5	Leistungsbewertung mit Bezug auf das Individuum.....	252
7.3.6	Bewältigung der Fairplayproblematik in Leistungs- und Wettkampfsituationen - ein Bündel an Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	253
7.3.7	Perspektivenwechsel ermöglichen durch die Übernahme anderer Rollen.....	259
7.3.8	Kooperation mit Berufskollegen und Eltern.....	259
7.4	Konsequenzen.....	260
7.5	Theoretische Anschliessung: Grundlegung der Begriffe Fairplay - Wettkampf-Leistung und Anschluss der Leistungsthematik ans Selbstbewertungsmodell von Heckhausen.....	264
7.5.1	Fairplay-Fairness.....	265
7.5.2	Wettkampf.....	265
7.5.3	Leistung.....	266
7.5.4	Leistungsmotivation.....	267
7.5.5	Diskussion der Untersuchungsergebnisse entlang der theoreti-	

schen Verankerung.....	272
7.6 Zusammenfassung.....	275
8 Komplexität des Sportunterrichts zwischen Herausforderung und Überforderung.....	277
8.1 Phänomenbeschreibung.....	277
8.2 Bedingungsfaktoren.....	288
8.2.1 Bedingungswirkungen zwischen den Phänomeneigenschaften und Beanspruchungsaspekten.....	288
8.2.2 Besonderheiten des Schulfachs Sport und schulsystemische Gegebenheiten als Bedingungsfaktoren.....	291
8.2.3 Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen.....	293
8.2.4 Bedingungsfaktoren, die bei den Kindern liegen.....	295
8.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien.....	296
8.3.1 Optimierte Nutzung personeller Ressourcen innerhalb und außerhalb der Schule.....	298
8.3.2 Einbindung der Primarschulkinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts.....	306
8.3.3 Konzeptionen sportunterrichtlichen Handelns weiterentwickeln...	310
8.3.4 Stärkung der eigenen Ressourcen und der eigenen Sportlichkeit	315
8.3.5 Ausweich- und Vermeidungsstrategien bei unzureichender Fachkompetenz.....	316
8.4 Konsequenzen.....	317
8.5 Theoretische Anschliessung: Komplexität des Sportunterrichts und bewältigungsrelevanten Lehrerhandeln.....	320
8.5.1 Unterrichtskomplexität.....	321
8.5.2 Die Bewältigung von Unterrichtskomplexität im Sportunterricht...	326
8.5.3 Verweisungszusammenhänge zwischen sportunterrichtlichen Handlungsorientierungen (Lange, 1984) und Unterrichtskomplexität (Herzog, 2002).....	328
8.5.4 Verweisungszusammenhänge zwischen der theoretischen und empirischen Modellierung und den Forschungsergebnissen.....	328
8.6 Zusammenfassung und Diskussion.....	332
9 Die Kernkategorie: Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder im Körpersein, Bewegungs- und Sportverhalten.....	337
9.1 Beschreibung der Kernkategorie und Verweisungszusammenhänge zu den dargestellten Phänomenen.....	338
9.1.1 Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder im Zusammenhang mit der Sicherheitsthematik in bewegungsbezogenen schulischen Alltagssituationen.....	339
9.1.2 Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder im Zusammenhang mit ihrem Bewegungsverhalten und	

	Körpersein im Schulzimmer.....	341
9.1.3	Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschul- kinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetz- ten Situationen im Primarschulalltag.....	344
9.1.4	Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschul- kinder und die Komplexität des Sportunterrichts.....	346
9.2	Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen zur Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungstreben.....	347
9.3	Theoretische Anschliessung: Entwicklungspsychologische und sportpädagogische Betrachtung von Individualität und Selbstbe- stimmungstreben.....	355
9.3.1	Individualität und Selbstbestimmungstreben aus entwicklungs- psychologischer Perspektive: Entwicklungsaufgaben und selbst- gestaltete Entwicklung.....	355
9.3.2	Individualität und Selbstbestimmungstreben als sportpädago- gische Schwierigkeit der Differenzierung und Individualisierung...	357
9.4	Zusammenfassung und Diskussion.....	358
10	Theoretische Modellierung sportpädagogischer Alltagsbean- spruchungen und Bewältigungsstrategien: Akteurorientierung und Reflexion im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson.....	360
10.1	Modellierung sportpädagogisch akzentuierter Alltagsbeanspruchun- gen und des bewältigungsrelevanten Lehrerhandelns.....	360
10.2	Emotionale Beanspruchungskomponente und interaktionale Bewäl- tigungsdimension.....	366
10.3	Akteurorientierung und Reflexion als Kernmerkmale sportpädagogischen Handelns.....	367
10.3.1	Akteurorientierung.....	368
10.3.1.1	Interaktionsdimension.....	370
10.3.1.2	Prozesshaftigkeit.....	371
10.3.2	Reflexionsaspekt im sportpädagogischen Handeln.....	372
11	Diskussion und Ausblick.....	375
11.1	Kritik des methodischen Vorgehens.....	375
11.1.1	Umsetzung des zirkulären Forschungsansatzes.....	376
11.1.2	Validierung, Unterrichts- und Verhaltensbeobachtung.....	381
11.2	Konsequenzen.....	382
11.2.1	Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln, das System Schule und die Lehrerbildung.....	382
11.2.1.1	Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln im Verweisungszusammenhang mit der Akteurorientierung	383
11.2.1.2	Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln im Verweisungszusammenhang mit dem Reflexionsaspekt	385

11.2.1.3	Die Untersuchungsergebnisse im Verweisungszusammenhang mit dem System Schule.....	388
11.2.1.4	Konsequenzen für die Lehrerbildung.....	390
11.2.2	Konsequenzen im Hinblick auf weiterführende Untersuchungen	392
12	Literaturverzeichnis.....	395
13	Anhang.....	413
13.1	Kurzfragebogen.....	413
13.2	Stichwortprotokoll.....	414
13.3	Postskript.....	415
13.4	Transkribierte Interviews.....	415

Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 1:	Aus Reflexion gewonnenes Berufswissen als Grundlage für das Lehrerhandeln	44
Abb. 2:	Fachdidaktische Konzepte nach Balz (1992)	51
Abb. 3:	Didaktisches Dreieck	56
Abb. 4:	Didaktischer Stern (Scherler, 2004, S. 18)	56
Abb. 5:	Sportpädagogische Modellierung des Forschungsvorhabens	58
Abb. 6:	Stichprobe: Auswahlverfahren und -prinzipien	84
Abb. 7:	Stichprobenübersicht.....	89
Abb. 8:	Forschungsdesign und Forschungsprozess.....	91
Abb. 9:	Auszug aus dem Stichwortprotokoll des Interviewers im Interview mit P4.....	94
Abb. 10:	Orientierungsmemo aus der Transkriptionsphase des Interviews mit P7.	99
Abb. 11:	Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2007)	100
Abb. 12:	Beispiel einer offenen Kodierungsphase.....	104
Abb. 13:	Kategorienmemo nach vier Interviews zu einer übergeordneten Kategorie <i>Sportunterricht</i>	106
Abb. 14:	Eigenschaft und Dimensionierung eines Phänomens.....	109
Abb. 15:	Bedingungsfaktoren (axiale Kategorien) zur Sicherheitsthematik, die beim Kind liegen.....	110
Abb. 16:	Axiales Kodieren und das Codesystem der MAXqda-Software.....	112
Abb. 17 :	Kategorien aus der offenen Kodierung der Interviews 1- 4; Stand vom 03.09.2007.....	117
Abb. 18.:	Sicherheitsbezogenen Schwierigkeiten der Primarlehrperson.....	127
Abb. 19:	Schwierigkeiten der Primarlehrkraft mit dem <i>Bewegungsverhalten</i> und dem <i>Körpersein</i> der Kinder im Schulzimmer.....	175
Abb. 20:	Bedingungsfaktoren zu den Phänomenaspekten.....	176
Abb. 21:	Modell <i>Haus der bewegten Schule</i> (Klupsch-Sahlmann, 2010).....	213
Abb. 22:	Schwierigkeiten der Primarlehrperson mit dem <i>Bewegungsverhalten</i> und <i>Körpersein</i> der Kinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch besetzten schulischen Alltagssituationen.....	235
Abb. 23:	6 Sinnperspektiven des Sportunterrichts (ESK, 1997).....	267
Abb. 24:	Selbstbewertungsmodell (Heckhausen, 1974).....	269
Abb. 25:	Evaluation sportlicher Schülerhandlungen (ESK 1997).....	275
Abb. 26:	Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln der Primarlehrperson.	287
Abb. 27:	Phänomenmerkmale und Beanspruchungsdimension.....	289
Abb. 28:	Bedingungswirkungen zwischen den Phänomeneigenschaften und die damit einhergehende Beanspruchungsdimension.....	290
Abb. 29:	Optimierte Nutzung personeller Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten im Sportunterricht.....	299
Abb. 30:	Bewältigung von Schwierigkeiten im Sportunterricht: Einbindung der Primarschulkinder in die Verantwortung.....	306

Abb. 31:	Erweiterte Konzeptionen sportunterrichtlichen Lehrerhandelns, um Schwierigkeiten im Sportunterricht zu bewältigen.....	311
Abb. 32:	Mehrebenen-Modell des Unterrichts (Herzog 2002).....	323
Abb. 33:	Schwierigkeiten für das sicherheitsbezogene sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen Sicherheit aufgehoben sind.....	341
Abb. 34:	Schwierigkeiten für das sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen <i>Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer</i> aufgehoben sind.....	343
Abb. 35:	Schwierigkeiten für das sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen <i>Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen</i> aufgehoben sind.....	345
Abb. 36:	Schwierigkeiten im sportpädagogischen Handeln Primarlehrperson, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen <i>Sportunterricht</i> aufgehoben sind.....	347
Abb. 37:	Sportpädagogische Bewältigung von <i>Individualität</i> und <i>Selbstbestimmungsstreben</i> der Primarschulkinder.....	349
Abb. 38:	Zwölf handlungs-und interaktionsstrategischen Muster im Umgang mit Individualität und Selbstbestimmungsstreben.....	362
Abb. 39:	Modell <i>Sportpädagogische Alltagsbeanspruchungen und bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln</i>	365
Abb. 40:	Acht Formen der Bewältigung nach Folkman & Lazarus (1988), Lazarus (1990) und Jerusalem (1990).....	367

1 Einleitung

Die Primarlehrperson ist bisher nicht von sportpädagogischem Forschungsinteresse

Der aktuelle Sportunterricht an der Primarschule im Kanton Freiburg (und in der Schweiz) wird überwiegend von Lehrpersonen erteilt, die als Generalisten den ganzen Fächerkanon, von der 1. bis zur 6. Klasse (Kinder von 7 bis 12 Jahren), abdecken. Diese Berufsgruppe Sport unterrichtender Lehrpersonen begleitet die Kinder in der Regel in einem Zweijahreszyklus als Klassenlehrperson und damit auch im Sportunterricht. Die Primarlehrperson hat somit eine nicht zu unterschätzende pädagogische Funktion in der Sportsozialisation und Einfluss auf die Bewegungsentwicklung der Primarschulkinder. Die bisher vorliegenden Untersuchungen über Sportlehrpersonen beziehen sich aber fast ausschliesslich auf die Sportlehrperson als Monofach- oder Fächergruppenlehrperson, während die Primarlehrperson mit ihrem speziellen Berufsprofil und der damit zusammenhängenden Komplexität der Bewegungskomponente im Schulalltag, erstaunlicherweise nie Subjekt der Untersuchung ist. Die Primarlehrperson als Generalist mit potenziell grossen Einflussmöglichkeiten im Handlungsfeld Bewegung und Sport hat jedoch einen speziell breiten sportpädagogischen Handlungsspielraum, da sie sämtliche Fächer unterrichtet, darunter den Sportunterricht als ein Fach unter vielen. Der Aktionsradius im Handlungsfeld Bewegung und Sport beschränkt sich für die Primarlehrperson im Gegensatz zur Monofachlehrperson nicht auf die drei Pflichtstunden, sondern auf sämtliche achtundzwanzig Lektionen in der Klasse sowie auf das Bewegen vor, während und nach dem Unterricht.

Sportpädagogische Forschung im Alltagskontext

Dieses Forschungsvorhaben hat zum Ziel, Merkmale und Besonderheiten der Alltagspraxis von sportpädagogisch handelnden Primarlehrpersonen zu erfassen und zu verstehen. Der Schulalltag unterliegt einem fortwährenden und intensiven Veränderungsprozess (Lehrplan- und Standards-Harmonisierung, Qualitätsentwicklung, Mehrsprachigkeit, PISA-Massnahmen u.a.m.). Die Wirklichkeit des Schulalltags wird massgebend durch diese Veränderungsprozesse bestimmt und bildet den Ausgangspunkt vorliegender Untersuchung. Die sportpädagogische Fragestellung der Untersuchung ist ohne gezielte Einbettung in den Alltagskontext nicht gegenstandsverankert zu beantworten. Das Interesse, aus der Alltagspraxis Ansatzpunkte für eine sportpädagogisch innovative Theoriebildung zu gewinnen, ist mit der Erwartung und dem Forschungsanspruch verbunden, dass diese Erkenntnisse Eingang in die Grund- und Fortbildung der Primarlehrpersonen finden.

Franke et. al. (1984, S. 157) sehen in der Unterrichtsforschung, die das subjektive Erleben und Erfahren Sport unterrichtender Lehrpersonen als Ausgangspunkt übernehmen, eine optimale Zugangsmöglichkeit bei der Bestimmung von Qualifikationsmerkmalen und curricularer Ausbildungsziele in der Lehrerausbildung. Der

Rückgriff auf subjektive Erfahrungen von Lehrpersonen bietet in Fortbildungskursen erfahrungsgemäss einen motivierenden Zugang für die Teilnehmer. Nach Terhart (1984, S. 32) geht es darum, „Wissen zu erlangen, das für den Unterricht ‚in dieser Welt‘ von Bedeutung ist.“ Köppe (2002, S. 1) stellt dazu ernüchternd fest: „Es ist erstaunlich: Die Sportdidaktik verfügt über eine Fülle von Zukunftsvisionen darüber, wie Sportunterricht auszusehen hat. Diese existieren zumeist in Form von intentionalen Entwürfen, die eine explizite Thematisierung der Person des Sportlehrers, ihr konkretes Handeln sowie den Zusammenhang zwischen ihrem Handeln und ihrem Denken und Fühlen weitgehend ausklammern.“

Der Untersuchung liegen also auch hochschuldidaktische, lehrerbildnerische und sportdidaktische Anliegen aus dem Theorie-Praxis-Spannungsfeld zu Grunde. Kleindienst-Cachay (1998, S. 241) betont die Notwendigkeit der Veränderung: „Die Fachdidaktik muss sich letztendlich auch mit Fragen auseinandersetzen, wie sich Berufsbild und Selbstverständnis der Sportlehrer und Sportlehrerinnen verändern werden angesichts der neuen Aufgaben.“

Mit diesem Forschungsvorhaben werden zudem *Plätze* geschaffen für eine kooperative sportpädagogische Auseinandersetzung zwischen Forscher und Beforschten über *Ansprüche* und *Wirklichkeiten*, *Normativität* und *Realität* sowie über *Praxis* und *Wissenschaft*. Mayring (1990, S. 108) unterstreicht dieses Anliegen: „Wenn eine solche qualitative Forschung nicht auch an den konkreten Problemen der Subjekte ansetzt, wenn sie nicht Forschung für die Beforschten darstellt, dient sie nur der gekonnten Aushorchung.“ Erst durch die kooperative Auseinandersetzung mit den projektbeteiligten Primarlehrpersonen wird Verantwortung auf forschungspraktischer Ebene übernommen, um einen sportpädagogisch relevanten Erkenntnisgewinn im dialektischen Modus Forscher/Beforschter zu erzielen.

2 Problemstellung, Fragestellung und Untersuchungsbereiche

Belastungswahrnehmungen und das daran geknüpfte Handeln von Primarlehrpersonen in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen stehen im Interessensfokus dieser Untersuchung. Die Belastungswahrnehmungen werden über zwei Untersuchungsbereiche, zwei forschungsleitende Fragen und als dreifach akzentuierte Problemstellung erfasst:

- Untersuchungsbereiche
 - Bewegungs-, sport- und körperbezogenen Alltagssituationen als gesamtschulische Phänomene.
 - Bewegungs-, sport- und körperbezogenen Alltagssituationen im Sportunterricht als Schulfach.
- Forschungsleitende Fragen

Welche Themen, Situationen und Erlebnisse aus dem bewegungs-, körper- und sportbezogenen schulischen Handlungsfeld sind für Primarlehrpersonen im Schulalltag subjektiv relevant und beanspruchend?

Welche sportpädagogischen Handlungs- und Interaktionsstrategien und welches praktische Handlungswissen sind für die Primarlehrpersonen bei der Gestaltung und Bewältigung solch bedeutsamer Themen und Situationen handlungsleitend?

- Problemstellung

Aus den beiden Forschungsfragen lassen sich drei hauptsächliche Problemkreise ableiten, nämlich

 - ein *Spezifitätsproblem*,
 - ein *Beanspruchungsproblem* und
 - ein *Lösungsproblem*.

Die erste Frage bezieht sich vorrangig auf das *Spezifitätsproblem* von bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen sowie auf die daraus resultierende *Beanspruchungsproblematik* aus einer subjektiven sportpädagogischen Perspektive der Primarlehrperson. Auf dem Hintergrund des bereits erwähnten Erkenntnisinteresses werden vorwiegend, aber nicht ausschliesslich kritisch-negative Situationen im Sinne negativer psychischer Beanspruchungen erforscht. Es geht um das Erfassen, Beschreiben und Verstehen von Situationen und Themen, welche von der Primarlehrperson eine sportpädagogische Auseinandersetzung abverlangen, die in ihren Handlungsmustern zum Ausdruck kommt. Die zweite Frage bezieht sich auf das *Lösungsproblem*, also auf das sportpädagogische Handeln der Lehrperson in

solchen Situationen, um die dahinterliegenden, handlungswirksamen sportpädagogischen Orientierungen, welche in Form von Alltagstheorien, Modellen und Konzepten, Handlungsstrategien und Handlungsmustern, auf die sich die Lehrperson zur Bewältigung solcher Situationen bezieht, zum Ausdruck kommen. Terhart (199, S. 133) spricht in diesem Zusammenhang treffend von einem „praktisch-prozeduralen Handlungswissen“, das die operative Dimension des Lehrerwissens, ausmacht. Allerdings ist diese Teildimension des Lehrerwissens nach Terhart (1991) vermutlich am wenigsten ausdrücklich, da sie sich aufgrund persönlicher Erfahrungsbildung konstituiert und nur sehr selten artikuliert werden muss. Auch um die Artikulation des sportpädagogischen Handelns geht es in der vorliegenden Untersuchung.

3 Theorieteil: Theoretische (Vor-)Strukturierung des Untersuchungsgegenstandes

Die Frage nach dem Theoriebezug der Untersuchung ist nicht einfach zu beantworten. Forschungsleitendes Ziel ist die Analyse eines Phänomens, das wissenschaftlich bis dato wenig erschlossen ist und damit die Entdeckung von Neuem in den Daten erwarten lässt. Damit lässt sich aber auch eine gewisse Komplexität voraussehen. Eine Komplexität, die, um eine effiziente sinnvolle Bearbeitung des Themas und Theoriebildung im Sinne der Grounded Theory zu ermöglichen, einer theoretischen Strukturierung bedarf. Friebertshäuser (2003) macht deutlich, dass fast alle qualitativ Forschenden angeben, dass sie Grounded Theory betreiben, um aus qualitativen Daten substantielle Theorien zu gewinnen. Bei genauerem Hinsehen zeige sich jedoch, dass „die meisten Auswertungsverfahren für qualitative Forschungsdaten eher in einem Zwischenraum zwischen Grounded Theory und theoriegeleiteten Verfahren zu verorten“ sind (ebd. 2003, S. 126). Dies trifft insofern auf die vorliegende Untersuchung auch zu, als in zweifacher Form, nämlich über eine *theoretische Vorstrukturierung* der Arbeit in diesem Kapitel, und im Sinne des Konstrukts der *theoretischen Sensibilität* (vgl. Kap. 4.2.) aus der Grounded Theory, über *theoretische Einschübe* im Verlauf des Forschungsprozesses, theoretische Anschlüsse hergestellt werden.

In den Kapiteln 3.1 bis 3.5 wird das Forschungsvorhaben theoretisch vorstrukturiert. Die Wahl der handlungstheoretischen Perspektive im Sinne von Nitsch (2000) als übergeordnete Bezugstheorie (vgl. Kap. 3.1) ergibt sich aus der Komplexität des Forschungsgegenstands und der Forschungsfrage. Schulsportforschung ist interdisziplinär zu betreiben, denn sowohl betreffend Theorie als auch betreffend Methode kann diesbezüglich nicht auf einen eigenen Bestand zugegriffen werden. In einem weiteren Schritt werden daher theoretisch-methodologische Grundkonzepte aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen (Pädagogik, Psychologie, Sportwissenschaft) herangezogen, um das Forschungsvorhaben mehrperspektivisch einer theoretischen Vorstrukturierung zu unterziehen. Die Anbindung des Forschungsvorhabens an Belastungs- / Beanspruchungsmodelle (Rudow, 2000; Lazarus, 1995; Jerusalem 1990; Selye, 1979) im Kapitel 3.2 ist notwendig, um den ersten Teil der Forschungsfrage nach *subjektiv bedeutsamen und beanspruchenden sportpädagogischen Erlebnissen, Themen und Situationen* theoretisch und begrifflich auszuleuchten. In Kapitel 3.3 folgen theoretische Überlegungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des Alltags (Schütz & Luckmann 1979; Luckmann, 1981; Hierdeis & Hug, 1992), zur Klärung des Wissensbegriffs, insbesondere im Zusammenhang mit dem Lehrberuf (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992; Terhart, 1990; Shulman, 1987) sowie zum Anschluss der Forschungsfrage an das Konzept *Subjektive Theorien* (Groeben & Scheele, 1977, 2000). Dieser Teil zielt auf die Klärung und Modellierung der handlungsleitenden Kognitionen und des Berufswissens der Lehrpersonen ab, welches eben-

falls Teil des Forschungsinteressens ist. Kapitel 3.4 schliesslich, legt in Anlehnung an die Auswertungsdidaktik von Scherler (2004), die theoretische Vorstrukturierung des Lehrerhandelns über eine sportpädagogische Modellierung dar.

In den folgenden Ausführungen zu theoretischen Modellen, Annahmen und terminologischen Festlegungen aus je verschiedensten Betrachtungsweisen, wird immer auch ein Augenmerk auf methodologische Überlegungen gerichtet.

3.1 Handlungstheorie als Rahmentheorie

Die Wahl wissenschaftstheoretischer Perspektiven, die bei der Erfassung eines Forschungsgegenstands als Bezugs- und Orientierungspunkt gewählt wird, will begründet sein. Die handlungstheoretische Perspektive (Nitsch, 2000; Groeben, 1986 & Cranach et al. 1980) bietet sich für die vorliegende Arbeit vor allem durch ihre systemisch-ganzheitliche Betrachtung eines Phänomens als Bezugstheorie an, um dem Forschungsprojekt einen strukturellen Rahmen zu setzen. Diese rahmentheoretische Verankerung ermöglicht es zudem, dem Forschungsvorhaben eine Sprache zu geben, die den wissenschaftlichen Diskurs erleichtert.

Die seit dem 19. Jahrhundert zu beobachtende Spaltung in der Pädagogik und mehr noch in der Psychologie in ein naturwissenschaftlich-positivistisches versus geisteswissenschaftlich-phänomenologisches Paradigma scheint seit der *kognitiven Wende* geringer zu werden. Vertreter des ersten Denkmusters benutzen die methodische Leitidee der Analyse von aussen. Sie sehen den Menschen als *reaktiven Reizbeantworter*, der mit dem Ziel der Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit von Verhalten durch Fremdbeobachtung erforscht werden soll. Die Frage nach den *Innenstrukturen* des Menschen wird nicht aufgeworfen, weil diese nicht beobachtet werden können. Dieser Position steht die Betrachtungsweise vom Menschen als einem Wesen mit Bewusstsein und einem Bild von sich und der Welt gegenüber. Gemäss Nitsch (2000) versucht die handlungstheoretische Perspektive von Grund auf die Einseitigkeit der beiden erwähnten Paradigmen zu überwinden, indem das menschliche Handeln in Bezug gesetzt wird zur äusseren Tätigkeit in einer *bedeutungsstrukturierten* und komplexen Umwelt. Ein so verstandener Mensch handelt zielgerichtet und wertbestimmt im Austausch mit der Umwelt. Darüber hinaus wird dem handlungstheoretischen Modell ein interdisziplinäres Integrationspotenzial zugesprochen (Cranach et. al. 1980), welches nicht unbedeutend ist für ein Forschungsvorhaben, das sich zwischen Sportwissenschaft, Pädagogik und Psychologie verorten lässt.

Mit der Einbettung der vorliegenden Untersuchung in einen handlungstheoretischen Rahmen soll zudem das bereits in der Einleitung dargelegte Postulat, nicht nur *an* der Praxis, sondern gezielt auch *für* die Praxis zu forschen, eingelöst werden. Nitsch (2000) macht hierzu deutlich, dass zunehmend wissenschaftliche Erkenntnisse gefragt sind, die am praktischen Alltagshandeln ansetzen und dieses auch anleiten und somit vorrangige Probleme in einer Gesellschaft nicht un-

bedingt endgültig, wohl aber besser bewältigt werden können als bisher. Die Primarlehrperson hat im Schulalltag mit komplexen Vorgängen zu tun, die ebenso komplexe theoretische Modelle erforderlich machen. Denn in der Vermittlung von bspw. sportpädagogischem Wissen an Praktiker kann man sich kaum sinnvoll auf das Anbieten verschiedener, mehr oder weniger zusammenhangsloser Teiltheorien beschränken (bspw. behavioristische Lerntheorie, kognitive Motivationstheorie, entwicklungspsychologische Theorie motorischer Fehlentwicklungen usw.). Es sind vielmehr integrative Modelle notwendig, wie das hier beschriebene handlungstheoretische, die das Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren verständlich machen.

3.1.1 Reflexiver, denkender und handlungsfähiger Mensch als Grundlage des Menschenbildes in der Handlungstheorie

In der vorliegenden Untersuchung geht es nicht um Dinge, sondern um *Menschen*, die als Primarlehrpersonen in einem hochkomplexen Umfeld aktiv sind. Dadurch wird das angenommene Menschenbild als wichtiges Denkmuster zum grundlegenden Bezugspunkt für eine wissenschaftstheoretische Betrachtung. Die handlungstheoretische Sicht stützt sich auf ein Menschenbild, das die Handlungsfähigkeit des Einzelnen mit der Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Selbstverantwortung voraussetzt. Unter Handlungsfähigkeit ist nach Nitsch (2000, S. 49) eine Verhaltensstruktur zu verstehen, „die zur Verwirklichung subjektiver Absichten (Intensionen) in aktiver Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickelt und realisiert wird.“ Der Mensch ist demnach ein aktiver Informationsverarbeiter mit differenzierten Wahrnehmungs-, Erklärungs-, Ziel- und Bewertungskognitionen. In dieser handlungstheoretischen Betrachtung wird davon ausgegangen, dass Kognitionen und auch Emotionen handlungsleitende Funktionen haben (vgl. Wahl 1984). Bereits Groeben & Scheele (1977) sprechen in diesem Zusammenhang für ein epistemologisches Subjektmodell gegenüber einer behavioristischen Betrachtung des Menschen und argumentieren ausführlich für ein Menschenbild, das von einem „reflexions-, rationalitäts- und handlungsfähigen Subjekt“ ausgeht (Groeben, 1986, S. 59). Diesem Bild lässt sich ein weiterer anthropologischer Aspekt subsumieren, nämlich die fehlende Festgelegtheit und Spezialisierung des Menschen, aus der sich nach Gehlen (1997, S. 64) die entwicklungsgeschichtlich begründete „Bestimmung des Menschen zur Handlung“ ergibt. Er muss demnach in der Auseinandersetzung mit der Umwelt seine individuelle Situation selbst gestalten und sich selber als Subjekt seines Handelns begreifen.

3.1.2 Handlungstheoretische Modellbildung als ganzheitliche systemische Betrachtung unter Rückbezug auf die Alltagswirklichkeit

Die Handlungstheorie postuliert in ihren Grundannahmen eine systemische Betrachtung. Handeln wird verstanden als ganzheitliches Geschehen, indem die daran beteiligten Menschen, deren Denken und Tun, die Umwelt, die Situation und die gestellten Aufgaben nicht jeweils für sich, sondern in ihrer funktionalen Vernetzung betrachtet werden. Im Rückbezug der handlungstheoretischen Modellbildung auf die menschliche *Alltagswirklichkeit* liegt ein weiteres Merkmal der Handlungstheorie. „Die handlungstheoretische Perspektive bezieht sich nicht nur - aus der Aussensicht - auf die Beschreibung, Erklärung, Vorhersage und Beeinflussung des *Alltagshandelns*, sondern zugleich auch auf das *Alltagsverständnis* des Handelns aus der Innensicht“ (Nitsch, 2000, S. 51). Dieser gleichzeitige Bezug zur Alltagswirklichkeit und auf das Subjekt ist nach Nitsch bedeutsam, weil Handeln nicht nur ein wissenschaftlicher Gegenstand ist, über den wissenschaftliche Theorien entwickelt werden, sondern weil gleichzeitig jeder von uns im Alltag über subjektive, naiv-theoretische Konzepte verfügt, die dazu dienen das eigene Handeln und das der Mitmenschen zu erfassen. In diesem Sinn sei jeder von uns ein zumindest vorwissenschaftlicher Handlungstheoretiker. „Wenn aber ‚naive Theorien‘ unser Alltagshandeln wesentlich leiten, dann muss auch eine wissenschaftliche Theorie des Alltagshandelns diesen Sachverhalt berücksichtigen. Dies hat die Konsequenz, dass wissenschaftliche Theorien des Handelns sprachlich und inhaltlich auch das Alltagsverständnis, d.h. die im Alltagswissen und in der Alltagssprache angesammelten Reflexionserkenntnisse des nicht wissenschaftlich-systematisch vorgehenden Subjekts (Groeben, 1986, S. 64) aufgreifen müssen“ (Nitsch, 2000, S. 50).

Handlungstheoretische Betrachtungsweisen auf sportpädagogische Fragestellungen lassen sich bereits in den Arbeiten von Brettschneider (1984) und Treutlein, Janalik & Hanke (1992) finden, wo es im weiteren Sinn um das Alltagsbewusstsein und die Handlungsorientierungen von Sportlehrern geht. Rudow (1994) und Krause (2003) haben ihre Arbeiten zu den Aspekten Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf nicht nur handlungstheoretisch fundiert, sondern das handlungstheoretische Grundmodell gleichzeitig erweitert und spezifiziert. In der Sportpädagogik liefert Scherler (2004) eine sportdidaktisch akzentuierte Konzeption, die handlungstheoretisch begründet ist. Scherler (2004, S. 17 ff.) verwendet in seinem „Prozessmodell des Unterrichtens“ das Bild des „didaktischen Sterns“ und bezieht sich dabei insofern auf die handlungstheoretische Perspektive, als er nicht den Unterricht sondern die Lehrperson und ihr Unterrichts*handeln* ins Zentrum des sportdidaktischen Interesses stellt.

In den folgenden Kapiteln wird die Forschungsfrage über die Darlegung theoretischer Modelle und Annahmen aus verschiedensten Disziplinen sowie über die Darstellung der damit einhergehenden empirischen Erkenntnisse beleuchtet. Der

übergeordnete handlungstheoretische Rahmen ermöglicht die Vernetzung und Integration der unterschiedlichen theoretischen Ansätze.

3.2 Modelle der Belastung/Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf

Begriffe wie Belastung, Beanspruchung, Stress, Anforderung, Herausforderung oder Bewältigung sind alltagssprachlich kaum klärungsbedürftig. Wissenschaftlich betrachtet ist die terminologische und inhaltliche Klärung und Festlegung solcher Begriffe notwendig, um eine argumentative Auseinandersetzung im Forschungsprozess zu ermöglichen. Um den ersten Teil der Forschungsfrage nach *subjektiv bedeutsamen sportpädagogischen Erlebnissen, Themen und Situationen* begrifflich treffend zu erfassen und grundlegenden theoretischen Modellen zuordnen zu können, steht der Begriff *Beanspruchung* als forschungsleitender Begriff im Blickpunkt, auch wenn Beanspruchung im Selbstverständnis der Wissenschaftsterminologie nur schwer festgemacht werden kann. Für den zweiten Teil der Forschungsfrage nach *sportpädagogischen Handlungsorientierungen* in solchen Beanspruchungssituationen, fehlt begrifflich ebenfalls eine gültige Terminologie. Gleichwohl wird in der Folge der Begriff *Bewältigung* als zweiter forschungsleitender Begriff verwendet. Auf den folgenden Seiten geht es um die Grundlegung dieser beiden Begriffe aus der Perspektive verschiedener theoretischer Modelle.

- Beanspruchung

Mit dem Begriff Beanspruchung gehen nach Jerusalem (1990) verschiedenste subjektive und objektive Konzeptionen einher, was in der synonym verwendeten Terminologie zum Ausdruck kommt: Anstelle von Beanspruchung wird ebenfalls von Belastung, Überforderung, Stress oder Überlastung gesprochen. Herzog (2007, S. 160) begründet eine forschungsleitende Verwendung des Begriffs Beanspruchung, indem er festhält „... dass im alltagssprachlichen Diskurs das beschreibende Element mit der Bezeichnung Beanspruchung deutlicher als beim häufig negativ konnotierten Begriff der Belastung zu tragen kommt.“

- Bewältigung

In Anbetracht der dürftigen wissenschaftlichen Präzision für den Begriff Bewältigungsmechanismen schlägt Weber (1997, S. 12) folgende Kennzeichnung des Begriffes Bewältigung vor: „Da es nicht möglich ist, ein Verhalten prinzipiell als bewältigungsirrelevant auszuschliessen, wird bei diesem weiten Verständnis Bewältigung identisch mit Lebensführung.“

Die Entstehung und Verbreitung des Belastungs-/Beanspruchungskonzepts im deutschsprachigen Raum ist stark mit den Arbeiten von Rohmert & Rutenfranz (1975) verknüpft. Ursprünglich bezog sich das Konzept auf die körperliche Belastung. Es wurde dann auf psychische bzw. mentale Belastungen und Beanspruchungen übertragen (Rohmert, 1984). Die kognitiv-transaktionale Stress- und Bewältigungstheorie von Lazarus und seinen Mitarbeitern (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus & Launier, 1981) integriert die Voraussetzungen der Person und der Umwelt, die subjektive Einschätzung der Situationen und der eigenen Ressourcen in einem Konzept, und erweitert das Belastungs-Beanspruchungsmodell insbesondere um die Prozessaspekte der Bewältigung. Rudow (2000) sowie Krause (2003) haben Überlegungen dazu angestellt, wie ein Belastungs-Bewältigungs-Konzept auf den Lehrerberuf übertragen werden kann. Für die theoretische Konzeption von Beanspruchungs- und Bewältigungsprozessen ist vorerst die Verankerung im Person-Umwelt-Schema grundlegend (vgl. Kramis-Aebischer, 1995; Reicherts, 1988). Die analytische Betrachtung der Person-Umwelt-Beziehung ist in bisherigen Untersuchungen vor allem für die theoretische Betrachtung von Stress verwendet worden. Jerusalem (1990) und Nitsch (1981) haben Stress als belastendes Ereignis umfangreich beschrieben. Stress ist als Begriff alltagssprachlich verständlich und wird vor allem im Vokabular der Psychologie als forschungsleitender Begriff verwendet. Stress wird daher in den folgenden Ausführungen synonym für die Begriffe Belastung, Überforderung usw. verwendet.

Eine erste Verankerung des Beanspruchungs-Bewältigungs-Konstrukts in das Person-Umwelt-Schema kann durch reizorientierte Konzepte erfolgen, welche auslösende kritische Ereignisse, die zu Belastung führen, eher der Umwelt zuschreiben. Perrez, Lairaiter & Baumann (1998) unterscheiden dabei zwischen kritischen Lebensereignissen (*life events*) und alltäglichen Belastungen (*daily hassles*). Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den *daily hassles* als Mikrostressoren, bestimmt durch alltägliche, störende, frustrierende und belastende Situationen, geht auf die theoretischen Überlegungen der Lazarus-Gruppe (zit. nach Weber & Knapp-Glatzel, 1988) zurück. Neben den Belastungen (*daily hassles*) werden von dieser Forschergruppe auch positive Aspekte des Alltags, die (*uplifts*) als Gegenpol miteinbezogen.

Eine zweite Verankerung in das Person-Umwelt-Schema kann durch reaktionsorientierte Konzepte erfolgen, welche Belastung auf individuelle Unterschiede in der Wahrnehmung durch die einzelne Person zurückführen. Der Fokus liegt auf der interindividuellen Variabilität der Reaktion auf Belastungen. Selye (1981) kann als geistiger Vater dieser Sichtweise bezeichnet werden. Er ist auch für die Erweiterung der Reizunspezifität dieser Stresskonzeption verantwortlich, indem er sowohl negative als auch positive Erlebnisse einbezieht. Während *Distress* (*bad stress*) einer übermässigen Belastung entspringt, bezeichnet *Eustress* (*good stress*) das lebensnotwendige aktivierende Moment des Stress (vgl. Selye, 1979, S. 90 ff.).

Diese gegensätzlichen Perspektiven der reaktions- und reizorientierten Konzepte greifen jedoch aus handlungstheoretischer Perspektive zu kurz für eine zufriedenstellende theoretische Grundlegung des Belastungs-/Bewältigungsphänomens im Forschungskontext dieser Arbeit. Um den Prozess- und Systemcharakter beschreiben zu können, werden im folgenden Abschnitt relational-transaktionale und - darauf aufbauend - handlungs- bzw. tätigkeitsorientierte Modellansätze zur Grundlegung des Belastungs-/Bewältigungsphänomens dargestellt.

3.2.1 Relational-transaktionale Modelle zur Betrachtung des Belastungs-/Beanspruchungsphänomens

Lazarus und seine Mitarbeiter (Lazarus, 1995; Lazarus & Folkman 1987; Lazarus & Launier 1981) sind federführend beim Entwickeln von Ansätzen, die es ermöglichen, den Prozesscharakter über den Vergleich von personenspezifischen Handlungsmöglichkeiten und situationsspezifischen Anforderungen zu beschreiben. In ihrer oft zitierten *kognitiv-transaktionalen Stress- und Bewältigungstheorie* integrieren sie die Voraussetzungen der Person und der Umwelt, die subjektive Einschätzung der Situationen und der eigenen Ressourcen sowie die Prozessaspekte der Bewältigung in einem Konzept. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschungsfrage sind zwei grundlegende Aspekte aus der Stress- und Bewältigungstheorie von Lazarus (vgl. Lazarus & Launier, 1981, S. 233 ff.) bedeutsam, nämlich erstens die primären und sekundären Bewertungen als kognitive Einschätzung von Stress, und zweitens die damit einhergehende Bewältigung von Stress:

- **Primäre Bewertung (primary appraisals) von Stress als kognitive Einschätzung**

Bei der sogenannten ersten Bewertung (primary appraisal) bewertet und kategorisiert die betroffene Person den Umweltreiz. Er wird entweder als irrelevant, angenehm-positiv oder stressbezogen-stressend angesehen. Bei der primären Bewertung von Stress geht es gemäss Lazarus & Launier (1981) um die subjektive Bedeutsamkeit situativer Anforderungen, welche überprüft wird. Stresssituationen bzw. spezifische Ereignisse können dabei unterschiedliche kognitive Bewertungen erfahren. Je nach Einschätzung nimmt die betroffene Person die Situation als Herausforderung (*challenge*), Bedrohung (*threat*) oder Schädigung (*loss*) wahr. Damit Stress in psychologischer Bedeutung vorhanden ist, muss jeweils eine der drei Transaktionen vorliegen. Nebst diesen Annahmen über spezifische Ereignisse verfügen Menschen zudem auch über allgemeinere Überzeugungssysteme, die sich auf ihre eigene Person und ihre Umwelt beziehen und die ihrerseits die Bewertung spezifischer Ereignisse beeinflussen (vgl. Bandura, 1979; Lazarus & Launier, 1981, S. 213). Jerusalem (1990, S. 10)

ergänzt: „Die qualitativ unterscheidbaren Bewertungen treten nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip auf, sondern oft gleichzeitig in Form von *Mischzuständen* mit unterschiedlicher Intensität.“ Bei der primären Einschätzung geht es also vor allem um die subjektive Stressrelevanz im Sinne des Erlebens von Stress bzw. um die Wahrnehmung belastender Situationen.

- **Sekundäre Bewertung (secondary appraisals) und Bewältigung von Stress (Coping)**

Im Unterschied zur primären Einschätzung geht es bei der sekundären um die subjektive Einschätzung von Bewältigungsmöglichkeiten und Bewegungsfähigkeiten im Umgang mit einem Erlebnis bzw. einer Stress verursachenden Situation. Lazarus und seine Mitarbeiter (Lazarus & Folkman, 1987; Lazarus & Launier, 1981) haben mit ihrer Forschungsarbeit die Bewältigungsforschung geprägt. Das vom Stresskonzept Lazarus abgeleitete Verständnis von Bewältigung findet eine breite Zustimmung und ist Ausgangspunkt unzähliger Arbeiten.

Bei der *zweiten Bewertung* (secondary appraisal) schätzt das Individuum seine Gegenkräfte ein. Mit Gegenkräfte sind in diesem Zusammenhang alle körperlichen, intellektuellen, sozialen und materiellen Ressourcen gemeint, die dazu dienen, die Anforderungen der Umwelt zu bewältigen, also die Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten einer Person. Lazarus betrachtet Bewältigung dabei als prozesshaftes Geschehen, wo es entscheidend ist, wie eine Person in einer bestimmten Situation denkt und handelt und dabei gleichzeitig ihr Verhalten ständig ändern kann. In Lazarus Definition von Bewältigung sind zudem ausdrücklich auch nicht erfolgreiche Versuche zur Bewältigung eingeschlossen. Sowohl das erfolgreiche Meistern einer belastenden Situation, das Vermeiden oder die Hinnahme derselben werden nach Lazarus dem Begriff Bewältigung - im Sinne des *Umganges* mit stresshaften Situationen - zugeordnet. Allerdings wird der Begriff Bewältigung - in Abgrenzung etwa zu automatisiertem Verhalten - nur im Zusammenhang mit stresshaften Situationen verwendet. Stress und Bewältigung sind in Lazarus Konzept eng aneinander geknüpft. *Sekundär* will daher nicht heissen, dass diese Bewertung immer der primären Einschätzung folgt oder gar weniger wichtig ist. Der eigentliche Unterschied der beiden Bewertungsebenen besteht darin, was bewertet wird. Bei der primären Bewertung wird das Wohlbefinden (well being), bei der sekundären Bewertung werden die Bewältigungsfähigkeiten und -möglichkeiten (coping resources and options) eingeschätzt. Welche Bewältigungsstrategien gewählt werden, hängt nach Lazarus & Launier (1981) von vier wesentlichen Faktoren ab, nämlich a) dem Grad der Ungewissheit (oder Mehrdeutigkeit), b) dem Grad der bewerteten Bedrohung, c) dem Vorliegen eines Konfliktes sowie d) dem Grad der Hilflosigkeit und dessen Gegensatz der Wahrnehmung von Kontrolle. Lazarus & Launier (1981, S. 246

ff.) unterscheiden ebenfalls vier Formen der Bewältigung (Coping Modes), nämlich *Informationssuche*, *direkte Handlung*, *Unterdrückung* (bzw. Hemmung) von Handlung und *intrapsychische Prozesse*. Prystav (1985, S. 133) hat ausgehend von Lazarus Stresskonzept die Bewältigungsmöglichkeiten speziell für Leistungssituationen in vier Aspekte aufgeteilt. Er unterscheidet zwischen Coping-Möglichkeiten (verfügbares situationsangepasstes Handlungsrepertoire), Coping-Bereitschaft (bspw. Motivation), Coping-Fähigkeiten (bspw. Selbstwirksamkeitskonzept) und den Coping-Ressourcen (interne und externe). Auf der Grundlage empirischer Ergebnisse verschiedener Forscher wurde die Aufteilung nach Prystav weiter differenziert, wodurch sich die Leistungsstressreaktionen in acht Bewältigungsformen kategorisieren lassen (vgl. Folkman & Lazarus, 1988; Lazarus, 1990; Jerusalem, 1990):

- Konfrontative Bewältigung (Confrontativ Coping)
- Problembezogene Lösungsversuche (Planful Problem-solving)
- Kognitive Distanzierung (Distancing)
- Selbstkontrolle (Self-control)
- Übernahme von Verantwortung (Accepting Responsibility)
- Flucht-Vermeidung (Escape-avoidance)
- Positive Neueinschätzung (Positiv Reappraisal)
- Suche nach sozialer Unterstützung (Seeking Social Support)

In den Grundzügen ist Lazarus *kognitiv-transaktionale Stress- und Bewältigungstheorie* über die vergangenen Jahre hinweg durch die gleichen zwei Kernmerkmale konstituiert geblieben: Sowohl die kognitiv-transaktionale Sichtweise über Stress als auch die Person-Umwelt-Kontextualisierung prägen das Konzept bis heute. Interessant für das vorliegende Forschungsvorhaben ist die begriffliche und inhaltliche Neuakzentuierung von der ursprünglichen Bezeichnung *Stress-theorie* hin zum Begriff der *Emotionstheorie* (Lazarus, 1995). Dabei versteht Lazarus Emotion als leitenden Begriff, der nicht mehr nur Stress und Bewältigung umfasst, sondern um die Aspekte der Kognition, Motivation und Anpassung erweitert wurde (vgl. Schwarzer 2000, S. 18).

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wurden handlungs- und tätigkeitsorientierte Modellansätze zur Betrachtung von Stress entwickelt, welche vom Modell der *kognitiv-transaktionalen Stress- und Bewältigungstheorie* ausgehend, einerseits kritische Einwände an der *kognitiven Perspektive* formulieren und andererseits den Aspekt der *Emotion* vermehrt einbeziehen. Die Tätigkeit bzw. die Handlung wird in dieser theoretischen Grundlegung als Bindeglied im Modell von Beanspruchung und Bewältigung verwendet.

3.2.2 Handlungstheoretische Modelle zur Betrachtung des Belastungs-/Beanspruchungsphänomens

Leontjew (1981) hat in seinem tätigkeits- und handlungstheoretischen Modell die Konstrukte *Handlung* und *Tätigkeit* verwendet, um das für die Handlung sinnstiftende Motiv als übergeordnete Verbindung zwischen Beanspruchung und Bewältigung zu betrachten.

Mit Hilfe der handlungs- und tätigkeitsorientierten Sichtweise werden Stresskonzeptionen so um das Element der Handlung ergänzt. Zielgerichtetheit und Gegenständlichkeit der Handlung bzw. Tätigkeit sind von zentraler Bedeutung, was auch für die Analyse von Beanspruchung und Bewältigung Auswirkungen hat. Der gemeinsame definitorische Nenner bestehender Modelle, welche den stress-theoretischen Blickwinkel mit dem handlungstheoretischen verknüpfen (Oesterreich & Volpert, 1987; Landau & Rohmert, 1987; Resch, 2003), ist die Unterscheidung zwischen *Belastung* und *Beanspruchung* (vgl. Schönpflug, 1987, S. 133). Rohmert (1984) versteht in seinem Modell den Begriff Belastung als ein von aussen auf die Person einwirkender Faktor, der zu einer Reaktion des Organismus führen kann. Er geht dabei von einer wertneutralen Verwendung des Begriffs Belastung aus. Auch den Begriff Beanspruchung verwendet er nicht nur in negativer Besetzung. Er versteht Beanspruchung als *Wirkung* bzw. als *Reaktion*, die immer an die individuellen Dispositionen einer Person gebunden sind.

In der vorliegenden Untersuchung geht es um das Handeln der Primarlehrperson aus sportpädagogischer Perspektive. Um die Forschungsfrage nach handlungsleitendem Wissen bzw. den damit einhergehenden Lehrerhandlungen theoretisch zu verorten, werden auf der Grundlage der allgemeinen Ausführungen zu tätigkeits- und handlungstheoretischen Modellen nachfolgend zwei Konzepte genauer betrachtet. Im Modell von Rudow (1994) sind Beanspruchung und Bewältigung immer an eine *spezifische* Tätigkeit, wie bspw. das Lehrerhandeln geknüpft. Bei Krause (2003) steht die *Unterrichtstätigkeit* im Mittelpunkt der theoretisch-methodologischen Grundlegung.

3.2.2.1 Handlungstheoretisches Belastungs-/Beanspruchungsmodell nach Rudow

Anforderungen und Belastungen im Lehrberuf sind unabdingbar mit Tätigkeiten verbunden, die über das Unterrichten selbst hinausgehen. Bei der grossen Vielfalt der Teilaktivitäten einer Lehrperson (Unterrichten, Vor- und Nachbereiten, Kontakt zu Lernenden, Eltern und Schulbehörden, Teamarbeit usw.) müssen Lehrpersonen immer wieder belastende Situationen aushalten und damit umgehen. Rudow (1990) betont in seinen Schriften, dass Belastungen aber nicht nur negative Folgen und Auswirkungen für die Lehrperson haben, und stellt zugleich fest, dass das Erforschen der objektiven beruflichen Belastung von Lehrpersonen

sehr schwierig sei, weil empirische Daten oft nicht ausreichen, um eine objektive Aussage zu Qualität oder Quantität der beruflichen Belastung von Lehrpersonen zu machen. Aufgrund des unbefriedigenden empirischen Erkenntnisstands und der ebenfalls unbefriedigenden theoretischen Vielfalt der Belastungs- und Beanspruchungsforschung, entwickelte Rudow ein theoretisches Modell zur Erfassung und Analyse der Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. „Es steht die grundlegende Aufgabe, eine Theorie, welche - eingebettet in die Lehrertätigkeit - gleichermassen der objektiven und subjektiven Belastung, kognitiven und emotionalen Phänomenen, Kurzzeit- und Langzeitwirkungen, positiven und negativen Beanspruchungserscheinungen sowie deren Konstituenten gerecht wird, zu entwickeln“ (Rudow, 1990, S. 6). In seinem Rahmenmodell unterscheidet Rudow zwischen objektiver und subjektiver Belastung. Unter objektiver Belastung versteht er belastende Faktoren, die unabhängig von jeder Lehrperson mit der pädagogischen Tätigkeit einhergehen. Solche Belastungen können bei der Lehrperson beanspruchungsinduzierend wirken. Die objektive Belastung ist demnach ein wertindifferentes Phänomen, das weder negativ noch positiv zu werten ist. Subjektive oder psychische Belastung entsteht erst durch die subjektive Bewertung objektiver Belastungen, also durch Widerspiegelung oder Umdefinierung der objektiven Belastungsfaktoren. Dies geschieht durch kognitive und emotionale Prozesse. Der Einbezug der emotionalen Komponente im Sinne Lazarus erfolgt bei Rudow durch die subjektiven Bewertungen objektiver Belastungen. Emotionale Belastungen äussern sich alsdann in einer positiven oder negativen Befindlichkeit und führen zu einer positiven oder negativen Bewertung und Beanspruchungssituation. Unter dem Begriff kognitive Belastung versteht Rudow die Verwendung kognitiver Leistungs- und Handlungsvoraussetzungen zur Bewältigung geistiger Aufgaben.

Belastungsfaktoren erfahren durch diese emotionalen und kognitiven Prozesse eine subjektive Bewertung und führen zu einer subjektiv wahrgenommenen Beanspruchungs- bzw. Belastungssituation mit positiver oder negativer Akzentuierung. Bei der begrifflichen Klärung stützt sich Rudow offensichtlich auf das transaktionale Konzept von Lazarus (Lazarus & Folkman, 1987), indem er die verschiedenen Bewältigungsformen aufgreift und sie als „Bewältigungsstile“ (Rudow, 2000, S. 40) bezeichnet. Unter Bewältigung ist „die Art und Weise des Reagierens auf psychische Belastungssituationen, die (real oder potenzial) negative Beanspruchungsreaktionen und/oder -folgen - besonders Stress - hervorrufen“ (Rudow, 1994, S. 34).

Das Modell von Rudow überzeugt durch die systematische und differenzierte Darstellung der Beanspruchungskomponente. Mit der Unterscheidung zwischen negativen und positiven Beanspruchungsmomenten wird der Komplexität des Belastungs-/ Beanspruchungsphänomens Rechnung getragen. Allerdings fehlt in diesem Modell aus handlungstheoretischer Sicht die ausführliche Darstellung der Bewältigungskomponente.

3.2.2.2 Handlungspsychologisches Belastungskonzept nach Krause

Unter Einbezug des Modells von Rudow und anderen handlungstheoretischen Modellen geht Krause (2003) der Frage nach bedeutsamen Arbeitsbedingungen bei Lehrpersonen nach. Er bezieht sich dabei auf ein arbeitspsychologisches Belastungskonzept aus der industriellen Berufswelt (vgl. Oesterreich, 1999; Volpert, 1999; Lüders 1999). In diesem Modell wird zwischen Anforderungen und Belastungen unterschieden. Arbeitsaufgaben und Tätigkeiten, welche von der Person positiv wahrgenommen und beurteilt werden, nennt er Anforderungen. Berufliche Aspekte, welche sich negativ auf die psychische Handlungsregulation der betroffenen Person auswirken, werden als Belastungen bezeichnet. Fehlende Ressourcen seitens des Arbeitgebers oder der arbeitenden Person werden in diesem Modell als Regulationshindernisse bezeichnet. Regulationshindernisse führen zu Belastungen und treten immer dann auf, „wenn die Durchführungsbedingungen einer Aufgabe im Widerspruch zur Zielerreichung geraten“ (Krause, 2003, S. 264). Entscheidend in diesem Modell ist die Beurteilung der Ursachen und Auswirkungen der Regulationshindernisse bzw. die Zuschreibung der Verantwortlichkeiten dafür zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

Krause passt dieses Modell auf Arbeitsbedingungen im schulischen Unterricht an. Allerdings bezieht er sich dabei ausschliesslich auf die Unterrichtstätigkeit der Lehrperson. Er hält fest, dass die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler für die Unterrichtssituation spezifisch sei, weil im Vergleich zum Arbeiter im Produktionsprozess der Lehrer nicht direkt auf das *Produkt* Lernen, sondern primär vermittelnd über den Schüler einwirken könne. Eine solche Tätigkeit bezeichnet Krause (2003, S. 266) als „dialogisch-erzeugend.“ Die Ziele der Lehrperson können sich auch nicht unmittelbar auf den Lernprozess der Schüler, sondern nur auf die Gestaltung einer Lernumgebung beziehen, welche das autonome Lernhandeln der Schüler ermöglichen. Die komplexen, nicht monotonen Abläufe des Unterrichts und die Unvorhersehbarkeit des Schülerhandelns machen es praktisch unmöglich, vorgängig einen Ressourcenpool bereitzustellen, auf den die Lehrperson in der Situation zurückgreifen könnte - unerwartete Belastungssituationen im Unterricht sind daher nach Krause unvermeidbar. Der Autor sucht nach Kriterien, mit denen sich Regulationshindernisse beschreiben und kategorisieren lassen und beschreibt vier Aspekte, welche er treffend als „Suchräume“ (Krause, 2003, S. 79) bezeichnet. Mit dem Begriff *Suchräume* macht er deutlich, dass die Bezeichnung und Kategorisierung schwieriger Situationen und Ereignisse in der komplexen Unterrichtssituation ein schwieriges Unterfangen darstellt. Regulationshindernisse, die zu Belastungen führen können in folgenden vier Bedingungssituationen (*Suchräumen*) entstehen:

- a) bei unterschiedlichen Zielen zwischen Lehrperson und Schüler
(Bsp.: Die Lehrperson will mit den Schülern den Korbleger üben, die Schüler möchten lieber spielen).
- b) bei geringer Nutzerkompetenz

(Bsp.: Die Lehrperson will Volleyball spielen, den Schülern fehlen die dafür notwendigen technischen Voraussetzungen).

c) bei zeitlich konfligierender Zielstellung

(Bsp.: Aggressives Verhalten unter den Schülern im Sportspiel veranlasst die Lehrperson das Spiel mit der ursprünglichen Intention abbrechen und am Fairplay-Verhalten (neues Ziel) zu arbeiten).

d) bei Fremdeinfluss

(Bsp.: Sportmaterielle Infrastruktur ist ungenügend).

In all diesen Situationen reagieren die Lehrer über Bewältigungsmechanismen, die einen zusätzlichen Arbeitsaufwand gegenüber einer *hindernisfreien* Situation bedeuten. Diesen Aufwand bezeichnet Krause in seinem Modell als *Zusatzaufwand*. Dieser Zusatzaufwand kann psychische Belastungen auslösen, welche die Lehrperson mit den verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten zu verhindern, zu minimieren oder zu lösen versucht. Betreffend Zusammenhang zwischen dem Hindernistyp und Belastung macht Krause (2002, S. 84) klar, dass es bisher keine befriedigende theoretische Erklärung dafür gibt, die auch empirisch überprüfbar sei. Krause & Resch (2004) schlagen vor, den Zusatzaufwand über einen Beobachtungsbogen zeitlich zu erfassen. Nebst dem zeitlichen Aspekt wird der Geräuschpegel im Unterricht als aufgabenunspezifische Komponente erfasst. Dieses stark bedingungsbezogene Beobachtungsinstrument wird ergänzt mit der Deskription der *Oberflächenstruktur* des Unterrichts. Dabei wird die Unterrichtstätigkeit des Lehrers aufgeteilt in Wissensvermittlung, administrative Tätigkeiten, individuelle Betreuung der Schüler u.a.m..

3.2.3 Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Belastungen der Lehrpersonen

Das Thema Belastung/Bewältigung im Lehrerberuf ist von individueller und allgemeiner Bedeutung. Untersuchungen belegen, dass hohes subjektives Stressempfinden und Burnout häufig auftreten (Krause, 2003). In einer Untersuchung von Kramis-Aebischer (1995, S. 206 f.) formulierten Lehrpersonen aus den Kantonen Luzern und Freiburg vor allem folgende belastende Aspekte:

- Schüler motivieren, die wenig Interesse zeigen (77%)
- Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (66%)

In ähnlichen Untersuchungen in anderen Kantonen stellt Kramis-Aebischer fest, dass Interesslosigkeit, gleichgültiges und demotiviertes Verhalten der Schüler dem Unterricht gegenüber, als höchst empfundene Belastung genannt wird. Am zweithäufigsten werden Disziplinarprobleme mit Schülern als bedeutende Belastungsquelle erwähnt. Die Forschungsergebnisse von Grimm (1993, S. 74 ff.) unterstreichen die Bedeutung von Belastungsdimensionen, welche eng an die Schüler geknüpft sind. Er hat in seiner Untersuchung folgende belastende Unterrichtssituationen herausgefunden:

- Schüler sind undiszipliniert und unkonzentriert an der Arbeit
- Schüler und Lehrperson haben keinen Kontakt
- Schüler sind passiv und demotiviert
- Lehrperson und Schüler sind unkonzentriert
- Aggressives Verhalten der Schüler

Nebst dem Faktor Schüler hat Kramis-Aebischer (1995) festgestellt, dass zwei von drei Lehrpersonen den sozialen Druck und fast die Hälfte der Befragten das Kollegium als belastendes Moment empfinden. Rund ein Drittel empfindet die Vorstellung belastend, den Erwartungen der Eltern und Behörden nicht gewachsen zu sein. Drei von vier Lehrpersonen nennen zudem die Arbeitsüberlastung sowie Entscheidungen betreffend Promotion und Repetition als Belastungsfaktoren.

3.2.4 Zusammenfassung

Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist das differenzierte theoretische Verständnis von Belastung und Beanspruchung, wie es in den verschiedenen Modellen - meist in einer dialektischen Gegenüberstellung - zum Ausdruck kommt, relevant: Die Unterscheidung von Lazarus & Launier (1981) zwischen negativen Belastungen (*hassles*) und positiven Aspekten des Alltags (*uplifts*) sowie die Darstellung von Distress (*bad stress*) und Eustress (*good stress*) durch Selye (1979) sind ebenso bereichernd wie Rudow's (1990) Unterscheidungen zwischen objektiven und subjektiven Belastungen. Die meisten Autoren beziehen sich in ihren Modellen auf das kognitiv-transaktionale Stressmodell von Lazarus & Folkman (1987). Der damit verbundene Anspruch einer systemischen Betrachtung wird jedoch noch nicht ausreichend eingelöst, weil einzelne Aspekte mehr isoliert als in ihrer komplexen Vernetzung betrachtet werden. Die Prozessbetrachtung wird zwar eingefordert aber nicht konsequent verfolgt. So ist bei Krause und bei Rudow zwar die handlungstheoretische Verortung sichtbar, dennoch fehlt eine gründliche Verknüpfung des Beanspruchungs- mit dem Bewältigungsaspekt. Rudow orientiert sich in seinem Modell explizit an der Lehrertätigkeit und Krause an der Unterrichtstätigkeit. Das Erforschen einfacher quantitativer Belastungsaspekte wie *zeitliche Belastung* oder *Lärmpegel* ist aber unbefriedigend, weil dabei ebenfalls die komplexen Zusammenhänge vernachlässigt werden. Die vorliegende Untersuchung ist auch aus diesen Überlegungen auf die qualitative Erfassung von Belastungsaspekten ausgerichtet.

Eine weitere Kritik betrifft die Fokussierung der meisten Modelle auf den Belastungsaspekt, während zu den Bewältigungsmechanismen keines der Modelle eine umfassende theoretische Grundlegung liefert. Die Vernachlässigung dieses zentralen Aspekts ist aus handlungstheoretischer sowie aus forschungstheoretischer Sicht problematisch. In der vorliegenden Untersuchung ist die Bewältigungsdimension von vorrangigem Interesse.

Die Fokussierung Rudow's auf die Lehrertätigkeit bzw. Krause's auf die Unterrichtstätigkeit ist aus den Ansprüchen der Lehrerforschung nachvollziehbar und begrüssenswert. Die vorliegende Untersuchung geht auch der Frage nach, ob sportpädagogisch akzentuierte Belastungs-/Beanspruchungssituationen der Primarlehrpersonen nebst der Unterrichtstätigkeit nicht auch anderen Lehrerrollen und -tätigkeiten entspringen. Die dargestellten Forschungsergebnisse von Kramis-Aebischer (1995) lassen solche zumindest erwarten.

Die beschriebene Vielfalt an Konzepten und Modellen verweist auf einen Orientierungsprozess in der Lehrerbelastungsforschung. Die handlungstheoretische Rahmentheorie mit ihrer integrierenden Funktion als forschungsleitende Bezugstheorie dient dabei dem ordnenden Verständnis. Die dargestellten Modelle lassen als Grundannahme zu, dass subjektive Prozesse eine wichtige Rolle spielen und daher subjektive Sichtweisen erfasst werden müssen.

3.3 Theoretische Überlegungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des Alltags

„Das Problem, dass die Sportdidaktik die Alltagspraxis offenbar schwer erreicht, muss selbst zum Ausgangspunkt gemacht werden. Diese neue Sichtweise kann mit dem Schlagwort einer verstärkten Alltagsorientierung der Sportdidaktik gefasst werden“
(Lange, 1984, S. 82).

Aus forschungshistorischer Sicht stehen die Strukturen des Alltäglichen seit der so genannten Alltagswende zu Beginn der 1980er-Jahre im Blickpunkt der Erziehungswissenschaft (Tiemann, 1980). Parallel dazu entstand auch in der Sportpädagogik eine Reihe von Untersuchungsansätzen (Allmer & Bielefeld, 1982; Brettschneider, Bräutigam 1984; Treutlein, Janalik & Hanke, 1992; Baillod & Moor, 1997), die sich mit dem Alltäglichen im Sportunterricht bzw. den subjektiven Bezügen der Sportlehrer beschäftigten. Alltagsorientierte Forschungsvorhaben erziehungswissenschaftlicher Prägung haben den Alltag der Erziehung und des pädagogischen Handelns in seinen vielfältigen Formen zum Analysegegenstand. Dabei geht es um die Erforschung bedeutsamer „Alltagsrealität“ (Schründer, 1983, S. 306), z. B. um die Analyse der Lebenswelt von Menschen, die sich mit Bewegung und Sport an der Schule befassen, oder um die Rekonstruktion alltäglicher Erziehungs- oder Lehr-/ Lernprozesse. Ausserdem geht es um die „Rekonstruktion alltäglicher Subjektivität“ (Schründer, 1983, S. 307), die sich aus den Kognitionen niederschlägt, welche aus der Verarbeitung des Alltags entstanden sind und die je nach theoretischer Perspektive als Alltagstheorien, naive, subjektive oder implizite Theorie bezeichnet werden. Schründer bringt darin explizit zum Ausdruck, dass die Erziehungswissenschaft und deren Forschungsbestrebungen

Alltags- und Erfahrungswissen von Lehrpersonen keineswegs einfach ignorieren kann, so wie etwa die Naturwissenschaften vor- und ausserwissenschaftliche Erklärungsmodelle für Naturphänomene beiseite lassen. Diese Formen pädagogischen Wissens gehören nach Schröder zum Gegenstandsbereich der Erziehungswissenschaft, weil sie ganz wesentlich das Handeln, z. B. von Lehrpersonen, beeinflussen. Die Erziehungswissenschaft muss sich demzufolge neben den historisch gewachsenen und kulturell geformten objektiven Tatbeständen der Erziehungswirklichkeit immer auch mit der Vielfalt subjektiv angeeigneten Wissens beschäftigen, das in der Schule und in pädagogischen Berufen verdichtet wird. Andernfalls scheint eine umfassende Analyse und Kritik der Realität von Erziehung nicht möglich zu sein. Alltagsorientierte Forschung verfolgt dieses Anliegen und bezieht eine kritische Position gegenüber dem erzieherischen Alltag, z. B. gegenüber jenen Deutungen und Rechtfertigungen im Alltagsbewusstsein der einzelnen Lehrperson, die das Aufkommen von Handlungsalternativen verhindern und damit ein System von Schule am Leben erhalten, das seine Dauerhaftigkeit und Stabilität aus der Beschränkung von Denken und Handeln bezieht (vgl. Lenzen, 1980). Zudem bemüht sich die alltagsorientierte Forschung um eine praxisrelevante Theorie, begnügt sich nicht einfach mit der Deskription des Alltäglichen, sondern versucht, „die normativen Orientierungen der (...) erzieherisch Handelnden“ auszumachen, um daraus Anhaltspunkte für ihre eigene Stellung zur Normfrage zu generieren (Lenzen, 1980, S. 16).

Auf dem Hintergrund dieser handlungstheoretisch akzentuierten Betrachtung von Alltagsforschung geht es in dieser Untersuchung um das Erfassen subjektiv bedeutsamer Alltagssituationen und -erlebnisse aus sportpädagogischer Perspektive, und damit, wie Terhart (1984, S. 17) umschreibt, „um das methodische Erfassen und die theoretische Konzeptualisierung von Hintergründen und Bedingungen des Lehrerhandelns, die auf dem Weg einer direkten Beobachtung des äusserlich wahrnehmbaren Verhaltens von Lehrern nicht erfassbar sind.“

Die gemeinsame Denkfigur unterschiedlicher alltagsorientierter Forschungsansätze fasst Lange (1998, S. 32) aus sportpädagogischer Perspektive in vier Punkten zusammen:

- der Ansatz an den subjektiven Handlungsorientierungen, -strategien und Verarbeitungsweisen, aus denen die im Selbstverständlichen aufgehobenen Strukturen des Alltäglichen zu rekonstruieren sind;
- die Alltagslogik muss nicht übereinstimmen mit Regeln der Wissenschaft oder postulierten Sollensvorgaben (z. B. detaillierte didaktische Entwürfe), sie folgt eigenen Regeln des Selbstverständlichen;
- der schulische Alltag als „ausgezeichnete Wirklichkeit“ (Schütz & Luckmann, 1979) ergibt die Relevanzstrukturen und Handlungsweisen;
- der jeweilige soziale Kontext strukturiert das Handeln und jede Bedeutungszuweisung entsteht in diesem Kontext.

Der *Alltag*, das *Subjektive* und das berufsbezogene *Wissen* als Grundlagen des *Handelns* der Lehrperson, sind Gegenstand nachfolgender Ausführungen.

3.3.1 Theoretische Modellierung des Alltagsbegriffs nach Schütz u.a.

Unter Schütz (1899-1950) wurde der Alltagsbegriff einer systematischen Analyse unterzogen, die sich nachhaltig auf die Diskussion in der Soziologie und auf andere Wissenschaftszweige, wie auch auf die Erziehungs- oder Sportwissenschaft, ausgewirkt hat. Er stützt sich auf die Vorarbeiten von Scheler (1874-1928), Weber (1864-1921) und vor allem auf diejenigen von Husserl (1851-1938). Nach Schütz ist die ,*alltägliche Lebenswelt* jener Bereich, der dem Menschen als unmittelbare Wirklichkeit gegeben ist:

„Die Wissenschaften, die menschliches Handeln und Denken deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den - in der natürlichen Einstellung verharrenden - Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an dem der Mensch in unausweichlicher, regelmässiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Lebens wirkt. Zugleich beschränken die in diesem Bereich vorfindlichen Gegenständlichkeiten und Ereignisse, einschliesslich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer Menschen, seine freien Handlungsmöglichkeiten. Sie setzen ihm zu überwindende Widerstände wie auch unüberwindliche Schranken entgegen. Ferner kann sich der Mensch nur innerhalb dieses Bereichs mit seinen Mitmenschen verständigen, und nur in ihm kann er mit ihnen zusammenwirken. Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt konstituieren. Die Lebenswelt des Alltags ist folglich die vornehmliche und ausgezeichnete Wirklichkeit des Menschen. Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist“ (Schütz & Luckmann, 1979, S. 25).

Das Schütz'sche Lebensweltkonzept erfuhr im Verlauf der Zeit wichtige Modifikationen. Die bedeutsamste Veränderung ist, den Alltag als Ergebnis interpretativer Prozesse zu verstehen. Alltägliche Situationskonstruktionen erfolgen nach diesem Modell durch Interpretationsleistungen. Diese vor allem von Vertretern des symbolischen Interaktionismus geteilte Auffassung stützt sich auf die sogenannte Intersubjektivität der alltäglichen Lebenswelt, betont aber, dass weniger die Sinnsetzungsprozesse des Individuums als vielmehr die interpretativen Prozesse der in der Lebenswelt Mitagierenden die Bedeutung von Situationen konstituieren. Nach Schütz & Luckmann (1979) ist die Auseinandersetzung mit dem Alltag dem Menschen im Rahmen seiner alltäglichen Lebenswelt aufgezwungen und ver-

langt eine andauernde Interpretation der Erfahrungen durch das Individuum selbst. Im so erworbenen Alltagswissen erkennt Schütz & Luckmann den biographisch geprägten Aufbau eines Wissensvorrats an Problemlösungen, mit dessen Hilfe der Mensch den täglichen Handlungsdruck erfolgreich meistern kann. Diese gespeicherten Lösungsansätze werden durch neue Erfahrungen immer weiterentwickelt. Im Alltagswissen der Lehrperson sind „...die alltäglichen Erfahrungen, die Freuden und Leiden des Schulalltags mit den pädagogischen Ansprüchen verschmolzen und haben sich in handlungsrelevanter Form abgelagert: als ein Bestand selbstverständlicher Realitätsdeutungen und -konstruktionen und ein Repertoire bewährter Muster und Rezepte, auf die der Lehrer zurückgreift. Die objektiven Bedingungen sind in diesen ‚Lösungen‘ aufgehoben, d. h. in spezifischer Weise verarbeitet und individuell eingepasst“ (Lange, 1984, S. 86). Diese individuellen Vorräte an Wissen haben nach Lange eher den Stellenwert eines Rezepts, oder wie Schütz es mit anderen Worten umschreibt: „Wenn die Dinge so und so liegen, dann werde ich so und so handeln...ich kann handeln wie ich eh und je „in solchen Lagen“ gehandelt habe“ (Schütz, 1979, S. 36). Der Schulalltag ist demnach der subjektiv erlebte Sinn- und Lebenszusammenhang in dem die Lehrperson ihr Handeln organisiert. „Schulalltag stellt sich aus der Sicht der Lehrperson in erster Linie als Problem dar, die alltäglichen und immer wiederkehrenden Verpflichtungen und Anforderungen zu bewältigen“ (Lange 1981).

Das Alltagswissen ist aber, wie Kron (1999) ergänzt, nur zu einem Teil das Produkt der eigenen Erfahrungen mit der Umwelt. Der andere Teil ist nämlich im Rahmen des Sozialisationsprozesses erlernt. Das Individuum übernimmt so Alltagswissen aus dem Lösungsvorrat seiner Kultur. Das individuelle und kollektive Alltagswissen wird somit im Alltagshandeln über Erfahrungen generiert und kommt in Alltagstheorien verstärkt zum Ausdruck.

Wer den Begriff Alltagstheorie als Erster verwendet hat, ist schwer festzustellen. Bereits Laucken (1974) spricht von *naiven (Unterrichts-)Theorien*, Groeben & Scheele (1977) von *Subjektiven Theorien* und schon bei Husserl und Schütz ist von *subjektivistischen Theoremen* die Rede. Von grösserer Wichtigkeit als die historische Betrachtung der Terminologie ist jedoch die Tatsache, dass die wissenschaftliche Beachtung solch einfacher Alltagstheorien in den 1970er-Jahren tatsächlich begonnen hat.

3.3.2 Alltagswissen und Alltagstheorie vs. wissenschaftliches Wissen und wissenschaftlicher Theorie

Von Alltag, Alltagswissen und Alltagstheorien hebt sich die Wissenschaft als eigenständiger Sinnbereich ab. Nach Luckmann (1981) ist die Wissenschaft historisch betrachtet dennoch als Spezialisierung alltäglichen Denkens, alltäglicher Deutungen, alltäglicher Problemlösung und alltäglicher Wissensbildung entstanden. Hierdeis & Hug (1992, S. 90 ff.) haben eine vergleichende Darstellung des

Begriffs *Alltagstheorie* mit dem Begriff *wissenschaftliche Theorie* vorgenommen, um diese Begriffe näher zu bestimmen. Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien unterscheiden sich demnach:

- hinsichtlich ihrer Pragmatik.
- Alltagstheorien sind Antworten auf den Orientierungs- und Handlungsdruck, sich in der Welt zurecht zu finden. Sie sind geprägt durch die eigenen Erfahrungen und vor allem durch die Übernahme von anderen Informationen und lassen sich unmittelbar anwenden. Wissenschaftliche Theorien antworten in der Regel nicht direkt auf Alltagsprobleme derjenigen, welche die Theorie produzieren oder sich ihrer bedienen. Sie entstehen in einer gewissen emotionalen und sozialen Distanz zur persönlichen Lebenswelt und beanspruchen nicht, unmittelbar anwendbar zu sein.
- nach der analytischen Leistung und der Problemlösekapazität.
- Alltagstheorien beinhalten Erkenntnisse, die zum grössten Teil aus vermitteltem Wissen stammen und zusammen mit den eigenen Erfahrungen relativ einheitliche, biografisch gefärbte und subjektive Erklärungsmuster bilden. Mit Hilfe dieser Muster werden neue Situationen gedeutet. Damit die bewährten Erklärungen weiterhin gelten, werden die Situationen mit dem Stempel *bekannt* versehen. Die Alltagstheorien lassen dabei nur möglichst wenig Ursachenerklärung für eine wahrgenommene Wirkung zu. Wissenschaftliche Theorien beziehen ihren Informationsgehalt aus Forschungsergebnissen und aus methodisch gewonnener Erkenntnis. Probleme sollen möglichst vielfältig beschrieben und gedeutet werden.
- in ihrer Reichweite: Alltagstheorien dienen dem Subjekt das in der alltäglichen Lebenswelt unmittelbar bevorstehende oder erfahrene zu erfassen und zu bewältigen. Wissenschaftliche Theorien haben per definitionem eine grosse Reichweite.
- in ihrem Konstruktcharakter: Alltagsweltliche Konstrukte bilden sich in einer Vermischung von normativen und weltanschaulichen Elementen. Glauben, Meinen und Wissen gehen in einander über. Der so verstandene Alltagsmensch durchschaut weder den Konstruktcharakter noch erfasst er die unterschiedlichen Bausteine seiner Theorie; es fehlt das selbstreflexive Moment. Wissenschaftliche Theorien konstruieren sich durch den methodischen Umgang mit einem Gegenstand. Sie erheben zudem den Anspruch Glauben, Meinen und Wissen auseinanderzuhalten.
- hinsichtlich ihrer Träger: Alltagstheorien sind grundsätzlich *jedermanns Sache*. Wissenschaftliche Theorien sind grundsätzlich die Angelegenheit von Spezialisten oder Experten, die sich professionell mit deren Generierung befassen.

Nebst diesen Unterschieden bestehen auch strukturelle Eigenheiten des Alltagswissens und des Alltagshandelns, die dem Stil und den Kriterien der Wissenschaft durchaus Rechnung tragen. Solche strukturellen Eigenschaften sind gemäss Hierdeis & Hug (1992, S. 58 f.) zu beobachten:

1. „In dem ‚empirischen‘ Umgang mit der Realität, d. h. im Test des Handlungspotenzials an den Kriterien Erfolg und Misserfolg;
2. in der interaktiven Realisierung von Handlungsplänen, das heisst in der virtuellen Übernahme der Perspektive und Haltung der Handlungspartner, in der Intersubjektivität der Orientierung;
3. in der in den sozialen Deutungsmustern angelegten Fähigkeit zur Hypothesenbildung gegenüber der sozialen ‚Realität‘, d. h. in der Fähigkeit, zwischen Deutung und Gedeutetem zu unterscheiden sowie in der Möglichkeit des Nebeneinanders von konkurrierenden Deutungen gegenüber einem zu Deutenden;
4. in dem der Inexplizitheit des Alltagswissens zugrunde liegenden Postulat der prinzipiellen Ausdrückbarkeit, d. h. in der Möglichkeit der expliziten Versprachlichung des Wissens (Soeffner, 1989, S. 20);
5. in dem Bedürfnis bzw. in der Fähigkeit, aufgrund gegenwärtiger Erfahrungen Aussagen über die Zukunft zu treffen;
6. in den im alltäglichen Denken bewährten Schlussfolgerungen;
7. in der Eigenart des Wissensvorrats als eines nicht-reflexiven Regelwissens.“

Ein so verstandener „kognitiver Stil der Praxis“ hat gemäss Soeffner (1989, S. 20) eine „Tendenz zur Selbstüberschreitung“, womit dem Alltagswissen grundsätzlich Theoriecharakter zugesprochen werden könne. Terminologisch wird dieser Theoriecharakter in der einschlägigen Literatur mit dem Begriff Alltagstheorie besetzt.

In der hier skizzierten Gegenüberstellung von Alltagstheorie und wissenschaftlicher Theorie wird die inhaltliche und terminologische Ähnlichkeit mit den Begriffen *subjektive(s)/objektive(s) Theorie/Wissen* deutlich. Durch die alltagstheoretische Kontextualisierung subjektiver Sichtweisen scheint auch die quasi-synonyme Verwendung der Begriffe Alltagswissen und subjektives Wissen vertretbar, aus forschungspraktischer Sicht sogar sinnvoll.

Was bisher mit Alltagstheorien dargestellt wurde, ist zuerst einmal unabhängig von der gewählten Bezugswissenschaft und der Untersuchungsgruppe Primarlehrperson gültig. Dann & Krause (1979), Thommen (1985) und Hierdeis & Hug (1992) haben auf einige Merkmale und Funktionen hingewiesen, die vor allem auf pädagogische Alltagstheorien zutreffen. Unter pädagogischer Alltagstheorie verstehen sie subjektive Konstrukte, d.h. in und mit ihnen stellt die mit Erziehung befasste Person ihre eigene Erziehungswirklichkeit dar: Pädagogische Alltags-

theorien

- enthalten Beschreibungen, Deutungen und Vorhersagen im Hinblick auf Verhältnisse, Ereignisse, Verhaltensweisen, Entwicklungen und Prozesse, die für pädagogisch bedeutsam gehalten werden.
- treten häufig in der Form allgemeiner Sätze auf und beanspruchen unbeschränkte Geltung.
- stellen eine Mischung aus Erfahrungswissen und vermitteltem Wissen dar. Sie sind sozial konstruiert und sozial geteilt.
- lassen eine Tendenz zu monokausalen Erklärungen erkennen.
- trennen Deskription nicht von normativen Aussagen.
- erleichtern die Orientierung in einer komplexen, schwer durchschaubaren Welt.
- ermöglichen rasches, sicheres Agieren angesichts eines permanenten Handlungsdrucks.
- nehmen die Funktion der Problementdeckung und -definition, der Ursachenerklärung, der Problembewertung, der Prognosenbildung und der Bildung von Handlungsanleitungen wahr.
- sperren sich gegen alternative abstraktere Konstrukte und sind daher unflexibel.

Nach diesen grundlegenden Ausführungen über Alltagsforschung, Alltagstheorien und Alltagswissen werden die damit verknüpften Aspekte des *Berufswissens* und des *Subjektiven* nachfolgend einer genaueren Betrachtung unterzogen.

3.3.3 Die alltagstheoretische Betrachtung, das Wissen und das Subjektive

Der von Schütz & Luckmann (1979) als *ausgezeichnete Wirklichkeit* bezeichnete Alltag ist auch nach Schröder (1983) die Bezugsdimension für Erfahrungen, welche grundlegend sind für die Rekonstruktion alltäglicher *Subjektivität* und des *Berufswissens* der Lehrperson, auf die sich die vorliegende Untersuchung fokussiert. In der subjektiven Sicht auf den Alltag ist der Mensch - in unserem Fall die sportpädagogisch handelnde Primarlehrperson - der Macher und Experte seiner Alltagspraxis.

Man stösst als Forscher allerdings auf eine unbefriedigende begriffliche und inhaltliche Ungenauigkeit in Enzyklopädien und in einschlägigen wissenschaftlichen Büchern, wenn man das *Berufswissen* oder das *Subjektive* des Alltags begrifflich und inhaltlich zu strukturieren versucht. In einem ordnenden Schritt kann in Anlehnung an verschiedene Autoren (Davidson, 2004; Terhart, 1991/1990; Lenk, 1994/1974), das Konstrukt *Subjektive Theorie* als *subjektives Wissen* und damit als *Wissensform* - im Sinne von *Erfahrungs-/Berufs-/Handlungswissen* - beschrieben werden.

3.3.3.1 Erfahrungs-, Lehrer-, Berufs-, Handlungswissen und Wissen als ‚Weisheit der Praxis‘

Lenk argumentiert sein Wissensverständnis aus erkenntnistheoretischer Perspektive:

„Menschliche Erkenntnis, soweit sie über die bloße Konstatierung des *hic et nunc* Gegebenen hinausgeht, ist *theoretische* Erkenntnis. Das gilt für vorwissenschaftliche, wissenschaftliche und ausserwissenschaftliche, formale und materiale, normative und explanatorische, empirische und spekulative Erkenntnis gleichermassen. Theoretisch ist menschliche Erkenntnis ihrer Form nach, insofern sie *allgemein* ist, ihrem Inhalt nach, insofern sie das jeweils Gegebene (die besonderen „Daten“ einer Problemsituation) *transzendiert*“ (Lenk, 1974, S. 1486).

Nach Kron (1999) wird in der Alltagssprache der Begriff *Wissen* u. a. in zwei Bedeutungen verwendet, nämlich als Wissen des einzelnen Menschen im Sinne von (Er-)Kenntnis und als „gedachtes kulturelles Potenzial“ (ebd., S. 82). Demgegenüber formuliert er als kürzest mögliche wissenschaftliche Definition von Wissen: „Wissen ist begründete Erkenntnis ...“ (ebd. S. 83). Der von Spinner (1994) begründete Karlsruher Ansatz der integrierten Wissensforschung (KAW) zur Systematisierung des gesamten Begriffsfelds *Wissen* bezieht die oben dargestellt dialektische Gegenüberstellung von *wissenschaftlichem Wissen* mit *anderem Wissen* in Form einer Kritik in sein Modell mit ein. Dieses Modell beinhaltet die Dimensionen Wissensarten, Wissensordnung und Wissensverhalten. Als Wissensordnung bezeichnet Spinner die dritte Grundordnung moderner Gesellschaften neben der Rechts- und der Wirtschaftsordnung. Spinner meint damit insbesondere die Rahmenbedingungen und Regelungen für nichtkommerzielle schöpferische Wissenstätigkeiten im Dienste des Erkenntnisfortschritts und der professionellen Erstklassigkeit. Im Begriff Wissensverhalten werden Aspekte wie Wissensmanagement oder Wissensorientierung des Handelns zu verstehen und erklären versucht. Er grenzt seinen Ansatz explizit von den Wissenskonzepten der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie ab und entwickelt unter dem Begriff Wissensarten einen modularisierten Wissensbegriff mit den Wissensmodulen Information, Erkenntnis, Kenntnis. Die Erscheinungsformen des Wissens umfassen bei Spinner Wissen verschiedenster Arten und unterschiedlichster Qualitäten. Spinner kritisiert dabei explizit die vorherrschenden Wissenschaftstheorien, die den nichtwissenschaftlichen Wissensarten, Wissensfunktionen und Wissensrichtungen nicht gerecht würden. Er versucht in seinem Modell die Diskriminierung bestimmter Wissensarten durch wissenschaftliche Abgrenzungskriterien (qua Popper) ebenso zu vermeiden wie die Nivellierung aller Wissensarten durch Indifferenzpostulate (qua Feyerabend).

In der einschlägigen Literatur wird in aller Regel dennoch von einer Unterscheidung zwischen Alltags- und Wissenschaftswelt ausgegangen, die den Wissens-

begriff mit einschliesst. So wird nebst der Unterscheidung zwischen Alltagswissen vs. wissenschaftlichem Wissen die bereits skizzierte wissenschaftstheoretische Unterscheidung zwischen *objektivem Wissen (objektive Theorie)* vs. *subjektivem Wissen (subjektive Theorie)* gemacht.

Davidson (2004) plädiert für eine weiterführende Ausdifferenzierung dieses Begriffspaares. In seiner erkenntnistheoretischen Argumentationslinie zum Wissensbegriff führt er in diesem Zusammenhang nicht zwei, sondern drei Spielarten von Wissen auf: Subjektives Wissen von unseren eigenen Gedanken, intersubjektives Wissen von den Gedanken anderer Personen und objektives Wissen über die uns umgebende, nichtpersonale Welt. Die Kognitionspsychologie (vgl. Solso, 2005) schliesslich unterscheidet aus der funktionalen Perspektive zwischen deklarativem Wissen (‚Wissen was...‘) und prozeduralem Wissen (‚Wissen wie...‘) sowie betreffend der Herkunft des Wissens zwischen *überliefertem Wissen* und *Erfahrungswissen*.

Erfahrungswissen

In der untersuchungsbezogenen Engführung wird der Fokus auf den Aspekt des *Erfahrungswissens* gelegt, das im Alltag generiert wird und das berufliche Wissen der Lehrperson konstituiert.

Obwohl jedermann den Begriff „Erfahrung“ benutzt, gehört er „...zu den unaufgeklärtesten Begriffen ...“, die verwendet werden, wie Gadamer (1975, S. 329) bemerkt. Herbart sah in der Lehrperson keine Vertrauensperson, er war überzeugt, dass deren Erfahrung das Ergebnis langjähriger Einübung schlechter Gewohnheiten ist: „Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung eines neunzigjährigen Schlendrians...“ (1806/1964, S. 7). Der Streit um die Erfahrung ist erstaunlich, weil sich niemand wirklich gegen die Erfahrung ausspricht. Erfahrungen sind gemäss Herzog (2005, S. 62) „...partikular, zumindest auf den ersten Blick. In der Erfahrung begegnen wir nicht dem Allgemeinen, sondern dem Besonderen.“ Unsere Erfahrungen sind demzufolge immer an einen bestimmten Ort, einen bestimmten Zeitpunkt und an eine bestimmte Situation geknüpft. Erlebte Ereignisse werden daher nicht zufällig häufig in Form von Geschichten erzählt. Boesch (1983) und Fellmann (1991) beschreiben beide die Schwierigkeit, unseren Erfahrungen begriffliche Klarheit zuzuordnen und diese zu artikulieren. Erfahrungen bleiben also oft individuell und implizit. Erfahrungen sind subjektiv, sofern von eigenen Erfahrungen gesprochen wird. „Was sich in den Erfahrungen eines jeden niederschlägt, ist ... nichts sozial Repräsentatives, das sich schematisch verallgemeinern liesse“ (Hahn, 1994, S. 163). Bollnow (1968, S. 226) macht deutlich, dass wir Erfahrungen nicht nur selber, sondern am „eigenen Leibe“ machen müssen. Der allenfalls damit verbundene Schmerz einer Erfahrung trifft uns also auch körperlich. Die subjektive Authentizität einer gemachten Erfahrung macht diese aus der Sicht des Erfahrenden zu seiner eigenen Wirklichkeit. Erfahrungen entstehen also aus eigenen Erlebnissen und konstituieren fortlaufend das Erfahrungswissens. Für die vorliegende Untersuchung ist das über subjektives

Erfahrungswissen konstituierte *Wissen der Lehrperson* (Lehrerwissen) bzw. ihr *Berufswissen* bedeutsam.

Berufswissen

Berufsspezifische Wissensdimensionen, so wie das Lehrer- und Berufswissen, sind Wissensbegriffe, die in der einschlägigen Literatur wiederum unterschiedlich verwendet und definiert werden. Erfahrungen sind, wie erläutert, per definitionem vorerst subjektiv und bilden in ihrer inhaltlichen Substanz die Grundlage des Erfahrungs- bzw. des sich daraus konstituierenden Lehrerwissens.

Terhart (1990, S. 119) hält dazu fest: „...dem auf Unterricht bezogenen wissenschaftlichen Wissen ist wohl in jedem Fall ein subjektives, durch Tradition und Erfahrung habitualisiertes ‚Wissen‘ (i. w. S.) vorgängig. Dieses ist jederzeit in der Lage, substitutiv an die Seite von nicht vorhandenem, unvollständigem oder nicht gewusstem wissenschaftlichem Wissen zu treten. Umgekehrt gelingt es nur sehr schwer, auf Erfahrung basierendes Wissen gegen wissenschaftlich begründetes "auszutauschen", weil wissenschaftliches Wissen aus systematischen Gründen einfach nicht die Orientierungsleistungen erbringen *kann*, die dem Erfahrungswissen inhärent sind.“ Aufgrund der bisherigen Ausführungen zu den Begriffen *Erfahrung* und *Wissen* wäre es sicherlich falsch, den mit *Lehrerwissen* bezeichneten Gegenstandsbereich auf kognitives, sprachlich repräsentierbares oder gar auf wissenschaftliches Wissen einzugrenzen. Das komplexe Bündel aus Wissenselementen und Überzeugungen, Vorstellungen und Metaphern, Einstellungen und Beurteilungsansprüchen, Rezepten, Emotionen und Richtlinien, Glaubenssätzen und Selbstrechtfertigungen, das insgesamt nicht isoliert dasteht, sondern mehr oder weniger intensiv auch mit der Persönlichkeit bzw. Identität der jeweiligen Lehrperson vernetzt ist. Die Verwendung des Begriffs *Wissen* mag im Zusammenhang mit einem so verstandenen Lehrerwissen befremdlich sein, weil mit *Wissen* üblicherweise Bewusstheit, Geordnetheit und Systematik assoziiert wird. Diese Einschränkung lehnt Terhart (1991) jedoch ab. Das berufsbezogene Wissen von Lehrpersonen kann seiner Ansicht nach durchaus ungeordnet, unsystematisch, von unbegründeten Überzeugungen durchsetzt und emotional fixiert sein. Terhart (1991) versucht die Vielfalt des *Lehrerwissens* in drei Dimensionen darzustellen:

- Wissendimension

Sämtliche fachbezogene, fachdidaktische, pädagogische und unterrichtsbezogene Wissenselemente, über die ein Lehrer verfügt. Es handelt sich hierbei um *gewusstes*, sprachlich repräsentierbares, beschreibend auf Sachverhalte bezogenes Wissen (*Wissen, dass ...*).

- Wollensdimension

Von der Wissensdimension abzugrenzen ist die Dimension der Orientierung, der Beurteilung, des *Wollens*. Hier kommen normative Gesichtspunkte zum Tragen, Vorstellungen bzw. Überzeugungen über gute bzw. schlechte Erledigung der Berufsaufgaben, über die Art des Berufsauftrags,

über legitime bzw. illegitime Motive und Formen des Berufshandelns gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen und Vorgesetzten (*Wissen, wozu ...*). Als anspruchsvollster Begriff fasst vielleicht *Berufsethik* diesen Komplex treffend zusammen.

- Praktisch-prozedurales Wissen¹

Die Dimension des Lehrerwissens (*Wissen, wie ...*) ist vermutlich am wenigsten ausdrücklich, da sie sich aufgrund persönlicher Erfahrungsbildung konstituiert und nur sehr selten artikuliert werden muss.

Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) bringen in Zusammenhang mit dem Lehrerwissen den Begriff des *Berufswissens* ins Spiel und definieren ihn so, dass sich dieser inhaltlich - unter Ausblendung der Wollensdimension - zwischen der oben angeführten *wissenschaftlichen Wissensdimension* und der *Dimension des praktisch-prozeduralen Handlungswissens* Terharts (1991) verorten lässt. Mit der Metapher eines kubistischen Bildes, das einen Gegenstand zugleich aus zwei oder mehr Perspektiven zeigt, haben Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) die Begegnung von Theorie und Praxis als eine *Wirklichkeit sui generis* beschrieben. Die wissenschaftliche Perspektive, die darauf zielt, die Regel zu formulieren, unter der eine Handlung gestanden hat und die praktische Perspektive, in welcher der Regel gefolgt wird, ergänzten sich in dieser Anordnung nicht, sondern blieben nebeneinander stehen. Wissenschaftliches Wissen und praktisches Handlungswissen würden sich dabei gegenseitig beobachten und könnten somit die blinden Flecken der jeweils anderen Perspektive aufdecken. „Diese künstliche Wirklichkeit lehrt Sehen und die alltagspraktisch-situative Deutung der Wirklichkeit zu relativieren“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 75). Die Betrachtung des kubistischen Bildes erlaube dem Betrachter die Reflexion der eigenen, subjektiv-natürlichen Sichtweise, die erst auf der Folie der Verfremdung als je besondere sichtbar werde (vgl. Radtke, 1988). In dieser konstruktivistischen Perspektive kann Wissenschaft weder neues, gegenstandsbezogenes Wissen in die Praxis einführen, noch bedient sich die Praxis auf eine selektive Art aus der Wissenschaft. Allenfalls kommt es zu *wechselseitiger Resonanz*, wie Luhmann (1988) diese Begegnung von Theorie und Praxis umschreibt. Wissenschaftliches Wissen und Handlungswissen stehen in einem *Verhältnis der Komplementarität*. „Als Ergebnis der 'Kontrastierung' oder 'wechselseitigen Beobachtung' von Wissenschaft als einer bestimmten Sichtweise auf die Praxis, und Praxis als einer ande-

¹Bromme (1985) erwähnt in diesem Zusammenhang die Begriffe *Routine* und *Routinewissen*, die dem praktisch-prozeduralen Wissen Terharts inhaltlich nahe stehen. Für viele unterrichtliche Handlungen fällt es als Lehrperson schwer, über vorauslaufende oder begleitende Überlegungen spontan zu berichten, weil die hohe Geschwindigkeit der ablaufenden Ereignisse die bewusste Überlegung vor einzelnen Handlungsentscheidungen erschwert. Die Diskussion über *Routinen* ist schwierig, weil dieser Begriff selbst in der psychologischen Literatur eher in einem alltagssprachlichen Sinne gebraucht wird. Der Forschungsstand dazu ist so gering, dass Alltagserfahrungen mit *Routinen* die Grundlage der Argumentation bilden. Nach Bromme (1985) sind Routinen aber Operationen, die a) durch die häufigen Wiederholungen entstanden sind, b) eine relativ hohe Geschwindigkeit des Vollzuges haben, und die c) wenige Steuerungsprozeduren erfordern.

ren, entsteht eine Relativierung der Perspektive, die nicht mehr versöhnt bzw. auf die eine oder andere Wissensform reduziert werden kann. An die Stelle von Problemdeutungen treten Strukturdeutungen pädagogischer Handlungen, deren Verarbeitung dem beobachteten und beobachtenden Professionellen in eigener Autonomie überlassen bleibt, seinem Können jedoch Reflexivität hinzufügt“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 80). Auf dem Hintergrund dieser kubistischen Theorie-Praxis-Folie versuchen Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) den Begriff *Berufswissen* genauer zu bestimmen: „Pädagogisches Professionswissen steht in diesem Sinne zwischen dem wissenschaftlichen und dem alltäglich-praktischen Wissen - es kennzeichnet den Modus der Relationierung des kognitiv Nicht-Vermittelbaren“ (Dewe, Ferchhoff & Radtke, 1992, S. 88). Sie verstehen *Berufswissen* also als einen eigenständigen Wissensbereich, der zwischen dem *praktischem Handlungswissen*, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem *systematischen Wissenschaftswissen* steht, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt. Im professionellen Handeln der Lehrperson begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und das *professionelle reflexive Verhalten* wird zu einem Bezugspunkt, um beide Wissenstypen in Relation zu stellen.

Shulman (1987, S. 8) wiederum unterscheidet vier massgebliche Quellen als „teaching knowledge base“: „(1) scholarship in content disciplines, (2) the materials and settings of the institutionalized educational process (for example, curricula, textbooks, school organizations and finance, and the structure of the teaching profession), (3) research on schooling, social organizations, human learning, teaching and development, and (4) the wisdom of practice itself.“ Eine ganz besondere Rolle spielt seiner Einschätzung nach das Wissen, welches in der *Weisheit der Praxis* (*wisdom of practice*) generiert wird: „The final source of the knowledge base is the least codified of all. It is the wisdom of practice itself, the maxims that guide (or provide reflective rationalizations for) the practices of able teachers“ (ebd., S. 9). Berufliches Handeln, das einer solchen *Weisheit der Praxis* entspringt, findet demnach nicht als einfache deduktive Theorieanwendung statt und auch nicht in der Anwendung vereinfachter Handlungsrezepte.

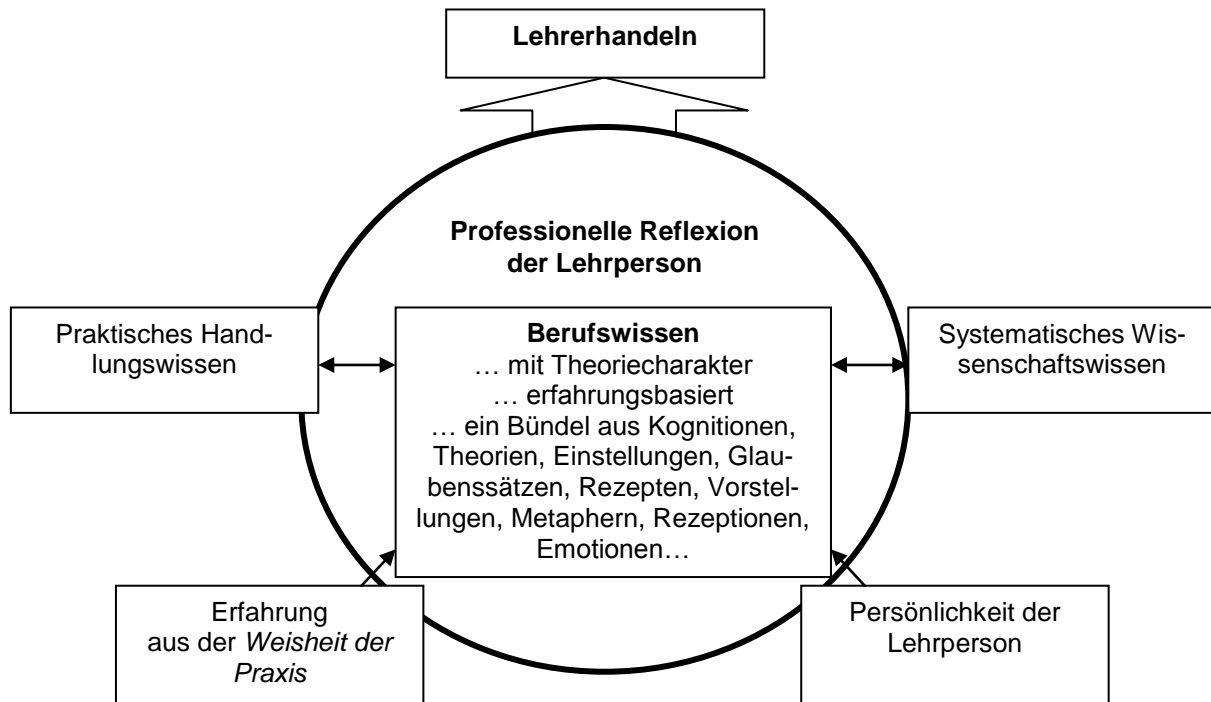


Abb. 1: Aus Reflexion gewonnenes Berufswissen als Grundlage für das Lehrerhandeln

Aus der Modellierung des Berufswissens (vgl. Abb. 1) sind für die vorliegende Untersuchung des sportpädagogischen Handelns von Primarlehrpersonen folgende Punkte forschungsleitend:

- Beim Berufswissen handelt es sich um ein sehr komplexes Bündel von Wissenselementen, das auch mit der Persönlichkeit bzw. der Identität der Lehrperson und mit ihren Erfahrungen aus der *Weisheit der Praxis* vernetzt ist.
- Berufswissen kann zwischen den Polen Subjektivität vs. Objektivität sowie zwischen Alltagswissen vs. wissenschaftliches Wissen verortet werden, die in einem Verhältnis der Komplementarität stehen.
- Berufswissen ist ein eigenständiger Wissensbereich, der zwischen *praktischem Handlungswissen*, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und *systematischem Wissenschaftswissen*, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt, steht.
- Die *professionelle Reflexion* ist Dreh- und Angelpunkt, um verschiedene Wissenstypen in Relation zu stellen und dadurch das Berufswissen zu entwickeln, welches im Lehrerhandeln zum Ausdruck kommt.

3.3.3.2 Das Konzept der Subjektiven Theorie

Die Diskussion über die Bedeutung des *Subjektiven* in der wissenschaftlichen Betrachtung des Alltags und des Berufswissens, erfolgt an dieser Stelle über die

Darstellung des Konzeptes *Subjektive Theorie*. Es wurde in Anlehnung an den Begriff *objektive Theorie* entworfen (Groeben, 1988a/b). Historisch betrachtet sind eine Reihe von Ansätzen entwickelt worden, die *Subjektive Theorien* aus handlungstheoretischer Perspektive untersucht haben (Kelly, 1955; Laucken, 1974). Das „Forschungsprogramm Subjektive Theorien“ (Groeben et al., 1988) geht von der grundlegenden Annahme aus, dass jeder Mensch zu seiner Umwelt und seinen Umweltbeziehungen Theorien bilden kann. Gemeint sind damit *Subjektive Theorien* aus dem täglichen Leben, die das eigene Handeln erklären. Sie dienen also dem Menschen, seine Welt zu verstehen, zu ordnen und Prognosen zu erstellen. Sie haben nicht zuletzt darin ihren Sinn, Handlungssicherheit zu geben (Köppe, 2002, S. 30). Sie unterscheiden sich aber von irrationalen Glaubenssätzen, Vorstellungen oder Überzeugungen und sind oft sehr plausibel.

Im Vergleich zum Begriff *beliefs* (Überzeugungen), der im angloamerikanischen Raum verbreitet ist, beansprucht der Begriff *Subjektive Theorie* einen höheren epistemologischen Status und unterstreicht seinen Rationalitätsanspruch. Nach Baumert & Kunter (2006, S. 497) haben *beliefs* (Überzeugungen) weder den Kriterien der Widerspruchsfreiheit noch den Anforderungen der argumentativen Rechtfertigung oder der diskursiven Validierung zu genügen. Dies gilt auch für den Begriff *Vorstellungen*, der von einigen deutschsprachigen Autoren als eine Übertragung des internationalen Begriffes *beliefs* verstanden wird (Markic & Eilks, 2007). Markic & Eilks (2007, S. 2) definieren die Vorstellungen als „Wissenselemente, aber auch Erfahrungen und Ansichten, deren Quelle und Grad an Bewusstheit sehr unterschiedlich sein kann.“ Aus der begrifflichen Mehrfachverwendung, die in den Ausführungen zum Lehrerwissen zum Ausdruck kommt sowie im hier skizzierten terminologischen Einschub wird deutlich, dass den Begriffen *Subjektive Theorien*, *beliefs*, *Überzeugungen*, *Vorstellungen* kategoriale Differenzierungen fehlen und diese Begriffe in der Literatur nicht einheitlich benutzt werden.

Wiedemann (zit. in Bortz & Döring, 2003, S. 309...) differenziert subjektive Erfahrungen mit Hilfe von sechs Dimensionen (Realitätsbezug, Zeitdimension, Reichweite, Komplexität, Gewissheit und Strukturierungsgrad). Zudem unterscheidet er verschiedene *Erfahrungsgestalten* von *Subjektiven Theorien* (Episoden, Konzeptstrukturen, Geschehenstypen, Verlaufsstrukturen, Theorien und mentale Modelle).

In der sportwissenschaftlichen Forschung haben sich Allmer & Bielefeld (1982), Brettschneider (1984), Krieger & Miethling (2004), Kuhlmann & Balz (2005) und Treutlein, Janalik & Hanke (1992) dem Thema *Subjektive Theorien* gewidmet. Lippens (1993) bezieht sich auf den Begriff *Subjektive Theorien* im Zusammenhang mit dem motorischen Lernen. Treutlein, Janalik & Hanke (1992) orientierten sich am Begriff *handlungsleitende Kognitionen*, der im engen Zusammenhang mit dem Konstrukt der *Subjektiven Theorien* zu verstehen ist. Am ausführlichsten behandelt ist die Erforschung *Subjektiver Theorien* im so genannten Forschungsprogramm Subjektive Theorien, dabei sind die Namen mehrerer Autoren,

welche sich dem Thema ausgiebig gewidmet haben (Scheele, 1992; Groeben et al. 1988; Groeben, 1986; Hofer, 1986; Dann, 2000, 1982) zu nennen. Im Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* wird die handlungsleitende Funktion *Subjektiver Theorien* als eine der wichtigsten Thesen dargestellt. Abgegrenzt werden *Subjektive Theorien* von Routinen, Automatismen, Reflexen, Intransparenz und Desintegration, die allesamt eine Sonderstellung einnehmen (Groeben et al., 1988, S. 41-45): „Reflexe sind neurophysiologisch begründbare Verhaltensweisen, die mit subjektiven Theorien nicht in Verbindung gebracht werden können. Automatismen laufen nicht in jedem Fall ohne vorherige subjektive Theorien ab, weil sie u. U. als Routinehandlungen auf vorhergegangene subjektive Theorien zurückgeführt werden können. Intransparenz ist in Situationen anzutreffen, in denen Individuen kognitiv überfordert sind (Panik und Stress aufgrund unlösbarer Aufgaben oder falscher Informationen). Desintegration liegt bei einer Diskrepanz von Kognitionen und Emotionen vor.“ *Subjektive Theorien* werden auch von Dann (2000) und Müller (2004) als handlungsleitende Kognitionen verstanden, d. h. ihnen steht eine wichtige Funktion bei der Handlungsregulation zu, sie bilden quasi die Wissensbasis des Lehrerhandelns im Unterricht. Wahl (1984) erwähnt als wichtiges Merkmal *Subjektiver Theorien*, dass sich der Träger seiner eigenen Theorien nicht voll bewusst sein kann, was mit der impliziten Struktur *Subjektiver Theorien* zusammenhänge. Eine weitere damit zusammenhängende Schwierigkeit besteht darin, dass *Subjektive Theorien* als *handlungsleitende Bedingungen* (Wahl 1984) das Handeln beeinflussen, dabei aber nicht geklärt ist, auf welche der in den vorherigen Abschnitten dargestellten Wissensbestände des Individuums sie sich jeweils beziehen².

Köppe & Warsitz (1989) haben die Sportabstinenz von Jugendlichen untersucht, konnten dabei die handlungsleitende Funktion *Subjektiver Theorien* aber nicht nachweisen. So verfügten z. B. Jugendliche, welche keinen Sport trieben, dennoch über positive Theorien bezüglich des Sports. Köppe (2002) folgert daraus, dass *Subjektive Theorien* nicht direkt handlungsleitend sind, sondern nur dann, wenn sie mit den in der Situation wirksam werdenden Überzeugungen und Motiven übereinstimmen. Köppe weiter: „Für die Didaktik ist aus dem Gesagten zur handlungsleitenden Funktion zu folgern, dass man beim Denken der Sportlehrer ansetzen muss, wenn man unterrichtliches Handeln verbessern will, eine Garantie für besseres Handeln hat man jedoch nicht“ (ebd., 2002, S. 33).

In Bezug auf das Verhältnis zwischen wissenschaftlichem und subjektivem Wissen über Unterricht halten Mandel & Huber (1983, S. 101) kritisch fest: "Forschungen über Subjektive Theorien zeigten übereinstimmend Stabilisierungstendenzen dieser kognitiven Systeme. Dies bedeutet, dass aus Subjektiven Theorien alle damit nicht vereinbaren Elemente wissenschaftlicher Theorien, die man Lehrern zu vermitteln versucht, rasch ausgeschieden werden (...), dass nur Ober-

² Ausgehend von der Annahme, dass *Subjektive Theorien* potenziell handlungsleitend sind, stellt sich die zentrale Frage, inwieweit sich diese durch pädagogische Massnahmen verändern lassen. Hierzu gibt es bisher aber nur wenige Untersuchungen (Marsal, 1995; Strittmatter, 1995).

flächenmerkmale wissenschaftlicher Theorien übernommen werden, oder dass sie ganz einfach ignoriert werden." Benutze man zudem statt des Ausdrucks *subjektives Wissen* den Begriff *Subjektive Theorie*, so sei damit eine konzeptuelle Verschärfung der Situation verbunden, da an den Begriff des *subjektiven Wissens* weniger weitgehende Anforderungen als an den der *Subjektiven Theorie* gestellt würden. Für *eine wissens-* statt *theoriebezogene* Semantik spricht tatsächlich auch, dass der aktuelle Bestand an *Unterrichtstheorien* keine Unterrichtstheorien im strengen Wortsinn enthält, sondern eher ein breites Spektrum an Meinungen, Rezepten und Rezeptsystemen, normativen Selbstfestlegungen, Modellen zum Zusammenwirken verschiedener Faktoren usw. umfasst. Alisch (1996) spricht von der referenziellen Unschärfe der sprachlichen Bezeichnung, welche mit dem Begriff *Subjektive Theorie* einhergeht. *Subjektive Theorien* würden durch Konzepte gebildet, welche sich auf individuell vorausgesetzte Referenzbereiche beziehen. Bedeutungsscharfe Begriffe kämen daher in *Subjektiven Theorien* nur selten vor. *Subjektive Theorien* enthielten allerdings semantisch interpretierte Kausalrelationen, durch die begrifflich erfasste Ereignisse oder Zustände zu einander in Beziehung gesetzt würden (Alisch, 1996).

Unter Berücksichtigung dieser terminologischen und definitorischen Schwierigkeiten hat sich der Begriff *Subjektive Theorie* über die eingangs erwähnten Forschungsansätze hinweg terminologisch durchgesetzt. In der Definition des Begriffs *Subjektive Theorie* kann man sich auf das Konzept der *Subjektiven Theorie* aus dem Forschungsprogramm *Subjektive Theorien* von Groeben & Scheele (1988) und den Ergänzungen dazu von König (2002) stützen. Groeben & Scheele (1988, S. 19) verstehen unter *Subjektiver Theorie*:

- „Kognitionen der Selbst- und Weltsicht,
- als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur,
- das auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose, Technologie erfüllt.“

Diese Theorien bestehen immer aus mehreren Kognitionen, die in einem Verhältnis mit argumentativer Struktur stehen und dadurch zu *Subjektiven Theorien* werden. König (2002, S. 56) spricht dieser Definition von Groeben & Scheele auch rund zwanzig Jahre später einen gemeinsamen Konsens verschiedener Ansätze *Subjektiver Theorien* zu und schlägt zudem vor, den Begriff Aggregat und Kognition mit Hilfe der Inhalte subjektiver Theorien zu definieren. Die Inhalte sind:

- Subjektive Konstrukte, d. h. die für die betreffende Person bei der Darstellung eines Gegenstandsbereiches verwendeten relevanten Begriffe (z. B. der Begriff *Fiesling*, auf den ein Lehrer bei der Beschreibung einer Unterrichtssituation zurückgreift).
- Subjektive Beschreibungen und Bewertungen konkreter Situationen (z. B.: *Till muss lernen sich im Basketball fair zu verhalten*).

- Subjektive Wenn-dann-Hypothesen (z. B.: *Wenn Kinder nicht genügend Bewegung haben, entstehen sehr schnell Disziplinprobleme*).

Nach Köppe (2002, S. 31) ist der Begriff Kognitionen in *Subjektiven Theorien* wie folgt zu definieren: „Kognitionen sind gedankliche Merkmale, Eigenschaften, Bewertungen und Konstruktionen, mit denen ein Subjekt Ereignisse, Gegenstände und Personen seiner Welt individuell mehr oder weniger bewusst interpretiert.“

3.3.4 Forschungsstand

Forschungsbemühungen zum Lehrerhandeln oder zu Lehrerkognitionen beziehen sich fast ausschliesslich auf den Unterricht oder auf Teilaspekte aus dem Lehr-/Lernprozess ab. Rheinberg & Minsel (1993, S. 339) plädieren für eine Öffnung dieses Forschungsverständnisses: „Im Extremfall kann man sogar versuchen, das gesamte Unterrichtshandeln eines Lehrers zu rekonstruieren - gleichgültig, welche Effekte einzelne Handlungen auf der Schülerseite haben. Der Lehrer, seine Kognitionen und sein Handeln sind dann in eigener Sache interessant genug.“ Einen anspruchsvollen Rekonstruktionsversuch in diese Richtung haben Hofer & Dobrick (1981) unternommen. Das daraus entwickelte Modell stellt ein Rekonstruktionsmodell dar, welches einen systematischen Nachvollzug des Lehrerhandelns ermöglicht. In verschiedenen Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass im Unterricht das Lehrerhandeln häufig aus Routinehandlungen besteht. Kounin & Shermann (1979, zit. in Bromme, 1985) haben diesbezüglich festgestellt, dass z. B. die Aufrechterhaltung der Schülermitarbeit und das Unterbinden von Störungen gerade dann erfolgreich ist, wenn sie gleichsam nebenbei erfolgen. Dies deutet darauf hin, dass die zeitlich parallele Verfolgung mehrerer Ziele zu den Anforderungen an (erfolgreiches) Lehrerhandeln zählt; eine Anforderung, die typischerweise mit *Routinen* bewältigt werden könne (Kounin, 2005).

Die Erhebung und Veränderung *Subjektiver Theorien* von Lehrpersonen steht in verschiedenen Forschungsprojekten im Zentrum (Wahl, 1984; Dann, Humpert, Krause & Tennstädt, 1982; Groeben, Schlee & Wahl, 1988). Nebst der deskriptiven Rekonstruktion von *Subjektiven Theorien* rückt zunehmend die Frage nach der handlungsleitenden Funktion *Subjektiver Theorien* in den Mittelpunkt. In der sportwissenschaftlichen Forschung haben sich Allmer & Bielefeld (1982), Lippens (1993), Brettschneider (1984), Miethling & Krieger (2004), Kuhlmann & Balz (2005) und Treutlein, Janalik & Hanke (1992) dem Thema *Subjektive Theorien* gewidmet. Mit Bezug auf die Sportlehrperson, haben Treutlein, Hanke & Janalik (1992) das Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln von Sportlehrern in belastenden Situationen zu verbessern versucht, indem bei den Betroffenen gezielt Reflexionsprozesse ausgelöst werden sollten. Sie orientierten sich ebenfalls stark am oben ausgeführten Begriff *handlungsleitende Kognitionen*. Trotz individueller Unterschiede in der Belastungswahrnehmung von Lehrpersonen haben sie festgestellt, dass im Schulalltag weniger die sporadisch auftretenden grossen Kon-

flikte und Auseinandersetzungen belasten, als viel mehr täglich wiederkehrende, oft kleine Ereignisse und Ärgernisse.

Lange (1984) hat in einer breit angelegten Untersuchung bei Sportlehrpersonen unterschiedliche Handlungsorientierungen festgestellt, auf die zur Bewältigung des Sportunterrichts zurückgegriffen wird. Insgesamt erkannte er in den Alltagsorientierungen des Sportlehrers eine *Logik des praktischen Handelns*, die sich von der Logik der Wissenschaft als *Logik des Erkennens* unterscheidet. Franke et al. (1984) haben Untersuchungsergebnisse zur Struktur der subjektiven Problemwahrnehmung von Sportlehrern vorgelegt, die starke interindividuelle Unterschiede in der Bewertung von Unterrichtsschwierigkeiten aufzeigen. Die vier zentralen Problemfelder nach Franke sind:

- Problemfeld der organisatorisch-pädagogischen Fähigkeiten und Fertigkeiten
- Problemfeld der Beschreibung, Korrektur und Realisierung von Bewegungsabläufen
- Problemfeld äusserer negativer Voraussetzungen und Einflüsse
- Problemfeld des Widerspruchs zwischen persönlichen Ansprüchen des Lehrers (Vorstellungen, Ziele, Gefühle) und dem Schulalltag

3.3.5 Zusammenfassung

Die vorliegende Untersuchung lässt sich theoretisch in drei Punkten vorstrukturieren, nämlich in theoretische Überlegungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des *Alltags*, in die Modellierung eines *reflexiven Berufswissens* und in das Konzept *Subjektive Theorien*.

Der Ansatz am Denken der Lehrperson ist notwendig, um das Lehrerhandeln zu verändern, auch wenn man aufgrund der potenziell handlungsleitenden Funktion von Kognitionen, damit noch keine Garantie hat, dass sich das Handeln auch tatsächlich verbessert.

Es geht in dieser Untersuchung also um das Erfassen von

- *Kognitionen* betreffend den bewegungs-, sport- und körperbezogenen Schulalltag, die als
- *Berufswissen* und
- *Subjektive Theorien* zum Ausdruck kommen, und die einen
- *potenziell handlungsleitenden Charakter* haben.

3.4 Die Vermittlung von Bewegung und Sport in der Schule: Von der Planungs- zur Auswertungsperspektive

Die vorliegende Untersuchung fragt nach sportpädagogischen Handlungs- und Interaktionsstrategien von Primarlehrpersonen zur Bewältigung von Schwierigkeiten im sport-, bewegungs- und körperbezogenen Schulalltag. In diesem Kapitel geht es um die theoretische Vorstrukturierung des Forschungsgegenstands, genauer des Lehrerhandelns, aus sportpädagogischer Perspektive. Nach einer Darstellung unterschiedlicher sportpädagogischer Betrachtungsweisen auf das Lehrerhandeln (Kap. 3.4.1) wird das Forschungsvorhaben aus der Perspektive der *Auswertungsdidaktik* von Scherler (2004) theoretisch vorstrukturiert (Kap. 3.4.2).

3.4.1 Vielfalt sportpädagogisch-didaktischer Ansätze

Didaktik als Unterdisziplin der Pädagogik wird öfter als deren Herzstück bezeichnet. Bis gegen Ende des 20. Jahrhunderts bezogen sich die grossen Schulen der allgemeinen Didaktik hauptsächlich auf schulischen Unterricht und die Didaktik galt als Bezugsdisziplin für das Handeln von Lehrpersonen in der obligatorischen Schulzeit. Die Fixierung auf das Handeln der Lehrenden ist in den 1990er Jahren durch die Diskussion über den Konstruktivismus etwas relativiert worden. Didaktik ist nicht mehr nur Handlungswissenschaft für Lehrpersonen, sondern beschäftigt sich ganz allgemein mit allen lernförderlichen Arrangements, wie es vor allem die Konstruktivistische Didaktik betont, welche in den 1990er Jahren die internationale Didaktik-Diskussion geprägt hat. Mit der Erkenntnis über die Begrenztheit umfassender didaktischer Modelle, rücken in der Allgemeinen Didaktik zunehmend *kleinere* Unterrichtskonzepte (bspw. erfahrungsbezogener Unterricht / offener Unterricht / Werkstattunterricht / handlungsorientierter Unterricht / Projektunterricht / fallbasiertes Lernen usw.) für die Gestaltung von Lernangeboten in den Vordergrund der Diskussion. Solche Konzepte sind als Orientierungshilfe für die Praxis gedacht und bieten in der Forschung Ansatzpunkte für gezielte Untersuchungen. Seit der Jahrtausendwende gewinnt in diesem Sinne auch der Ansatz des pädagogischen Pragmatismus in der didaktischen Diskussion zunehmend an Bedeutung.

Die theoretische Vorstrukturierung des vorliegenden Forschungsvorhabens in der sportpädagogischen und sportdidaktischen Theorie ist kein leichtes Unterfangen, da eine Vielfalt und Unübersichtlichkeit an Modellen, Konzepten und Blickwinkeln existiert, die nur schwer überblickbar ist. Immerhin sind Durchmischung und Desintegration ein Kennzeichen allgemeiner Wissenschaftsentwicklung, so auch in den Mutterdisziplinen Sportpädagogik und Sportwissenschaft.

Balz (1992) hat zu Beginn der 1990er Jahre einen Ordnungsversuch sportdidaktischer Ausrichtungen vorgenommen und folgende Hauptkonzepte erkannt:

Didaktische Leit- idee (Zielebene)	Sportartenpro- gramm: Didaktik redu- zierter Ansprü- che	Handlungsfä- higkeit: Pragmatische Fachdidaktik	Körpererfah- rung: Sportkritische Fachdidaktik	Entpädagogi- sierung: Antididaktik des Sports
Hauptvertreter im dt. Sprachraum	SÖLL	KURZ	FUNKE	VOLKAMER
Sachbezug (Inhaltsebene)	<i>Sport im engeren Sinn</i>	<i>Sport im weiteren Sinn</i>	<i>Bewegung, Spiel und Sport</i>	<i>Sport</i>
Vermittlungsan- satz (Methodenebene)	<i>geschlossen</i>	<i>mehrperspekti- visch</i>	<i>Auf Verständi- gung und Öff- nung angelegt</i>	<i>individualistisch</i>
Schulische und gesellschaftliche Funktion	<i>affirmativ</i>	<i>komplementär</i>	<i>korrektiv</i>	<i>entschulend</i>

Abb. 2: Fachdidaktische Konzepte nach Balz (1992)

Balz hält dazu fest, dass es nicht möglich ist, die Vielfalt an sportdidaktischen Ansätzen einfach so zu verbinden. Er schlägt daher vor, fachdidaktische Konzeptionen hinsichtlich der Unterrichtsfaktoren *didaktische Leitidee*, *Sachbezug*, *Vermittlungsinstanz* und der *schulischen* und *gesellschaftlichen Relevanz* zu analysieren. Schierz (1997) wiederum strukturiert die unterschiedlichen fachdidaktischen Konzepte unter *Körpererfahrung*, *Sportartenlernen*, *Regel-Lernen*, *Handlungsfähigkeit* und *Entschulung des Sports*. Dabei plädiert er weniger für eine Systematisierung als solche, sondern, in seiner Kritik an den oben dargestellten Modellen als *grosse Erzählungen*, eher für eine fallorientierte und narrative Didaktik der *kleinen Geschichten* und folgt damit einer ähnlichen Entwicklungsrichtung, wie die Allgemeine Didaktik.

Ehni (2000) stellt die *Sinnerörterung* als zentrale Aufgabe der Sportdidaktik ins Zentrum seiner Konzeption. „Sportdidaktik wird hier als Theorie des Schulsports verstanden. Sie soll in theoretischem Bemühen die schillernde Sinnfülle des schulsportlichen Geschehens erfassen und an der Sinnfrage orientieren“ (Ehni, 2000, S. 14). Damit nimmt er Bezug auf das vielleicht prominenteste Didaktikmodell von Kurz (1979), allerdings mit dem Anspruch, eines weiterführenden und differenzierteren Blickwinkels: „Die Position von KURZ hat die fachdidaktische Diskussion der letzten 20 Jahre am stärksten geprägt. Aber sie hat auch das didaktische Denken um die so zentralen Fragen (nach dem Sinn des Sports, nach seiner mehrperspektivischen Vermittlung und nach dem Leitziel und nach der Handlungsfähigkeit) blockiert. Ich teile mit KURZ die zentralen Fragen und Begriffe (vgl. EHNI, 1977), aber ich deute von einem anderen Standort her und ich denke in einer grundlegend anderen Figur. Mir geht es weniger darum, dem Sport den Sinn zu *geben*, der in ihm bzw. im Menschen ist, als vielmehr darum, den Sinn zu *erörtern*, der im Handeln erzeugt wird. Ich nehme weder die ‚Sache Sport‘ noch das ‚menschliche Subjekt‘ zum Ausgangspunkt meiner Reflexionen

und Konstruktionen, sondern das *Handeln* und das *Erleben*“ (Ehni, 2000, S. 29). Gleichzeitig entlastet Ehni die Didaktik des Schulsports vom idealisierten Anspruch, dass sie sowohl Sport sowie Unterricht, Curriculum, Erziehung, Bildung stimmig zusammenfügen könne. Eine solche ideale Didaktik gibt es nach Ehni nicht, dafür aber verschiedene „reale Sportdidaktiken“ (ebd., 2000, S. 22), die dem Schulsport Sinn entnehmen und Sinn geben. Er unterscheidet in seinem Ordnungsversuch vier Positionen, denen sich die bestehenden sportdidaktischen Theorien zuordnen lassen (Ehni, 2000, S. 22 ff.):

- Die pädagogische Position: Bildung und Erziehung durch Sport
- Die unterrichtliche Position: Lehren und Lernen im Sport
- Die sachbezogene Position: Qualifizierung für den Sport
- Die sinnorientierte Position: Sinngebung und Sinnerörterung des Sports

Köppe (2002) schliesslich formuliert eine allgemeine inhaltliche und begriffliche Kritik an den unzähligen fachdidaktischen Vorstellungen, welche vorschnell als *Konzepte* oder *Modelle* bezeichnet würden, ohne dabei wissenschaftstheoretische Ansprüche zu erfüllen. Er schlägt seinerseits die Verwendung des Begriffs *Perspektive* anstelle des Konzept- und Modellbegriffs vor, da dieser Begriff „... nicht zuletzt eine gewisse Bescheidenheit signalisiert“ (2002, S. 44). Die Aufzählung verschiedener fachdidaktischer Konzepte oder auch nur Perspektiven sowie der kritische Diskurs darüber, kann hier nicht abschliessend geleistet werden, verweist aber deutlich auf die *suchende* Veränderungsdimension sportdidaktischer Sichtweisen.

Passend dazu wird als Folge der Tertiärisierung der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum der Schweiz seit der Jahrtausendwende eine Stärkung der Fachdidaktiken gefordert. Damit stehen immerhin die Entwicklungsperspektiven für die Sportdidaktik in der Schweiz gut. Mögliche Entwicklungsrichtungen allerdings sind erst in Ansätzen zu erkennen. Unabhängig davon ist auch die Sportdidaktik durch die aktuelle PISA- und Qualitätsdiskussion gefordert, sich an ihrer Leistungsfähigkeit messen zu lassen, selbst wenn das Schulfach Sport kein Kernthema der PISA-Diskussion ist. Sie tut gut daran, sich vorausschauend an dieser Auseinandersetzung zu beteiligen, da es unstrittig ist, dass sich die Schul- und Unterrichtsqualität an der Bildungsqualität der Adressaten bemisst. In der Schweiz kommt in diesem Zusammenhang dem QIMS-Projekt des Bundesamts für Sport (www.qims.ch) eine bedeutende Rolle zu. In einer ebenso evaluativen Entwicklungsrichtung lässt sich Scherler's (1989; 2004) *Auswertungsdidaktik* verorten. Beide Ansätze weisen im Vergleich zu all den dargestellten sportdidaktischen Ansätzen einen grundlegend neuen didaktischen Zugang auf, der für dieses Forschungsvorhaben wegweisend und im Wechsel von der *Planungsperspektive* auf die *Auswertungsperspektive* aufgehoben ist.

Die Forschungsfrage nach *subjektiv relevanten Themen, Situationen und Erlebnissen* und den damit einhergehenden *Handlungs- und Interaktionsstrategien* und dem *praktischen Handlungswissen* unterliegt implizit ein *evaluatives*, und im Sinne Schön's (1983) *Reflexion on action* ebenfalls ein *reflexives* sportdidakti-

sches Verständnis. Aus der *Hamburger Schule* gilt es in diesem Zusammenhang die *Bewegungsvermittlungsdidaktik* von Wolters (2006) und die *Auswertungsdidaktik* von Scherler (2004) zu erwähnen. Beide legen den Fokus auf das *Lehrerhandeln* aus einer *kasuistischen Perspektive* und plädieren dabei für kleinere (und konkretere) didaktische Konzepte. Damit wird nebst der Auswertungsperspektive auf eine mögliche weitere Entwicklungsrichtung verwiesen, die nach Balz & Schierz (2004) im Bedeutungsgewinn der interpretativen Unterrichtsforschung für die didaktische Theoriebildung liegt. Das *didaktische Theoretisieren* im Sinne von Scherler & Schierz (1993) zur Vergegenwärtigung eigener subjektiver Theorien durch die Reflexion darüber liegt auf derselben sportdidaktischen Linie. Schliesslich fundiert Laging (2006) ein neues Methodenverständnis, welches er ebenfalls an Fallstudien verdeutlicht bzw. über die Darstellung von *Unterrichtsvorhaben* thematisiert.

3.4.2 Die Perspektive der sportpädagogisch handelnden Primarlehrperson im Modell der Auswertungsdidaktik

„Alltägliches Handeln von Lehrern und Schülern im Unterricht muss dokumentiert, reflektiert und diskutiert werden!“
(Scherler, 2004, S.10)

Zur theoretischen Vorstrukturierung der Untersuchung stellt das Modell der *Auswertungsdidaktik* (Scherler, 2004) einen vielversprechenden Anknüpfungspunkt dar.

In dieser Untersuchung geht es nicht so sehr um didaktische Themen wie *Inhalte* und *Ziele* des Sportunterrichts oder um *unterrichtliche Prozessaspekte* im Sinne der didaktischen *Trilogie* der *Planung*, *Durchführung* und *Auswertung* von Sportunterricht, sondern im Mittelpunkt des Forschungsinteressens stehen einerseits *subjektiv bedeutsame Ereignisse, Situationen und Themen aus dem bewegungs-, sport- und körperkulturellen Schulalltag*, mit denen die Primarlehrperson im Schulalltag konfrontiert ist und andererseits geht es um die *Bewältigung des Schulalltags, die im sportpädagogischen Handeln der Lehrperson zum Ausdruck kommt*. Köppe (2002, S. 1) meint diesbezüglich kritisch: „Die Sportdidaktik verfügt über eine Fülle von Zukunftsvisionen darüber, wie Sportunterricht auszusehen hat. Diese existieren zumeist in Form von intentionalen Entwürfen, die eine explizite Thematisierung der Person des Sportlehrers, ihr konkretes Handeln sowie den Zusammenhang zwischen ihrem Handeln und ihrem Denken und Fühlen weitgehend ausklammert.“ Scherler (2004) macht mit dem Titel des Buchs „Sportunterricht auswerten - Eine Unterrichtslehre“ seine inhaltliche Fokussierung auf eine auswertungsorientierte Sportdidaktik deutlich. Aus dem oben beschriebenen Vergleich von Planungs- vs. Auswertungsdidaktiken und ausgehend vom

bekannten Modell des *didaktischen Dreiecks* entwickelt er den *didaktischen Stern* als Leitkonstrukt für seine *kasuistische Unterrichtslehre*.

Von der Planungs- zur Auswertungsdidaktik und von der Struktur- zur Prozessperspektive auf den Unterricht

Bei den oben kritisch dargestellten Planungsdidaktiken stehen die Inhalte, die Ziele und die methodischen Wege im Mittelpunkt. Planungsdidaktiken sind der eigentlichen Unterrichtssituation zeitlich immer vorgeschaltet und legen fest, wie Unterricht sein *sollte*. Sie entsprechen damit didaktischen Strukturmodellen, wie der lehrtheoretischen Didaktik von Heimann (1978), um nur ein bekanntes Beispiel zu nennen. Planungsdidaktiken gehen allerdings grundsätzlich von der Durchführbarkeit der Unterrichtsplanung aus, ohne dabei die Prozess- und Komplexitätsaspekte des Unterrichts gebührend zu beachten, wie Scherler (1989; 2004) kritisch anmerkt. Holzkamp (1995) teilt seine Position und spricht in diesem Zusammenhang von einem *Planungsparadoxon*, wonach sich Schüler dem planenden Zugriff auf ihr Handeln mit unterschiedlichsten, immer feineren Abwehr- und Ausweichmechanismen entzögen. Die Vorstellung weitgehender Planbarkeit des Unterrichts führe zu einem „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (ebd., S. 392 ff.). Demnach sei die Vorstellung, Lehren erzeuge bei einer ausführlichen und strukturierten Planung notwendigerweise automatisch auch Lernen im Sinne einer Parallelität von geplantem Lehrstoff und erreichten Lerneffekten ein *Kurzschluss*.

Auswertungsdidaktiken dagegen, so Scherler (2004, S. 11), werten vergangenen Unterricht aus: „Sie untersuchen, was geschehen ist, und versuchen zu erklären bzw. zu verstehen, warum dies geschehen ist. Ausserdem bewerten sie und untersuchen im Falle einer negativen Bewertung nach Möglichkeiten der Verbesserung.“ Damit einher geht im Modell Scherler's eine Perspektivenverlagerung von der Unterrichtsstruktur auf den Unterrichtsprozess. Die drei Elemente Lehrer- und Schülerhandlungen, deren komplexen Interaktionen und der zeitliche Verlauf des Unterrichtsprozesses stellt er folglich in den Mittelpunkt seines *auswertungsdi-daktischen* Blickwinkels. Trembl (2000, S. 120 ff.) teilt dieses prozessorientierte Verständnis von Unterrichten und bezeichnet entsprechend das Lehrerhandeln als eine funktionale Anpassung an die vorgegebenen Bedingungen. Israel (1979, zit. in Scherler 2004) begründete dieses Postulat der Prozessorientierung mit den ständig wechselnden Rollen, die sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden im Unterrichtsprozess einnehmen. Schüler sind demnach nicht lediglich Objekte der Handlungen von Lehrern, sondern machen diese auch zu Objekten ihres Handelns. Nach Scherler (2004) haben Lehrpersonen in der Vermittlungstätigkeit zwar die führende Rolle, weil sie auf Schüler Einfluss nehmen und sie dabei zu *Objekten* des Lehrerhandelns machen. Aber bei der Aneignung der vom Lehrer vermittelten Kursinhalte, sind die Schüler *Subjekte* ihres eigenen Lernprozesses. Er bezieht sich in seinen Ausführungen explizit auf Klingberg (1990, S. 70 ff.), der dazu aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik festhält, dass es nicht darauf

an komme Unterricht für die Schüler zu veranstalten, sondern mit ihnen Unterricht zu gestalten.

Wenn der Forschungsfrage nachgegangen wird, warum Sportunterricht *genau so und nicht anders* stattfindet, so postuliert Scherler, künftig vermehrt die Perspektive einer *Auswertungsdidaktik* einzunehmen. Präzisierend fügt er an: „Und ich spreche von *auswerten*, und nicht von *analysieren* oder *evaluieren*, weil schon aus dem Wort hervorgeht, dass dabei Wertungen im Spiel sind“ (Scherler, 2004, S. 10).

Das von ihm angewendete methodologische Vorgehen der Wahl ist die Kasuistik¹, welche unterrichtliche Problemfälle, insb. Unterrichtssituationen, die anders ablaufen als geplant oder erwünscht, als Bezugspunkt nimmt. Die Methodik des Auswertens von (Sport-)Unterricht teilt Scherler (2004, S. 21 ff.) als Vorgehen in vier Arbeitsschritte auf (Fakten darstellen / Normen zuordnen / Probleme ermitteln / Lösungen empfehlen). Diese Auswertungsdidaktik lässt sich am Beanspruchungs-/Bewältigungsmodell (vgl. Kap. 3.2) messen. So geht es bei Scherler um den *subjektiven* Blickwinkel der Lehrperson bzw. um *Belastungserfahrungen*, qua Rudow (1990), bei denen vor allem die *hassles*, qua Lazarus & Launier (1981), im Vordergrund stehen. Und es geht um Unterrichtsprozesse, welche *Distress*, qua Selye (1979, S. 90 ff.) auslösen. Scherler (1989; 2004) hat seine Auswertungsdidaktik im Modell des *didaktischen Sterns* dargestellt. Das bekannte Modell des *didaktischen Dreiecks* dient ihm dabei als Bezugs- und Ausgangspunkt. Damit verankert er seine Auswertungsdidaktik in einer Perspektive der Allgemeinen Didaktik.

Das *didaktische Dreieck* ist ein bekanntes und verbreitetes Modell über Unterricht und wird in vielen Lehrbüchern (vgl. Prange, 1983; Heimann, 1978) benutzt. Es besticht durch die einfache und anschauliche Darstellung eines komplexen Sachverhalts: Lehrer, Schüler und Sache sind gleichwertig und stehen in einer Wechselbeziehung. Der Lehrer hat stets den Lernenden und den Stoff zu berücksichtigen.

¹ Scherler bezieht sich mit seiner kasuistischen (fallorientierten) Auswertungsmethode vorab auf die Lehre der Jurisprudenz, der Medizin und der Theologie und beschreibt, was aus methodologischer Sicht eine Unterrichtssituation zu einem sportdidaktischen Fall macht: „Zwischen einem Unterrichtsgeschehen und einem Unterrichtsfall besteht ein fundamentaler Unterschied...Zu einem Fall wird ein einzelnes Unterrichtsgeschehen erst dann, wenn es einem allgemeinen Prinzip untergeordnet wird... Ein Einzelnes (Handlung, Situation, Geschehen) wird erst dann zu einem Fall, wenn es unter ein *Allgemeines* (Norm, Prinzip, Regel, Gesetz) *fällt*. Dieses Fallen, das der Beziehung zwischen Einzelem und Allgemeinem ihren Namen gibt, ist aber kein vom Beobachter unabhängiger Vorgang, sondern Ergebnis seiner Beobachtung. Er *macht* aus dem Einzelnen einen Fall, er *konstruiert* ihn. Für diese Konstruktion gelten die Leitsätze des Konstruktivismus: Alles Gesagte ist von jemandem gesagt. Keine Beobachtung findet ohne Beobachter statt (Maturana & Varela, 1987, S. 31ff.)“ (Scherler, 2004, S. 22). Weitere kasuistisch werkende Sportpädagogen im deutschsprachigen Raum sind bspw. Messmer, R. (2002), Schierz, M. (1997), Wolters, P. (2006) u.a.m..

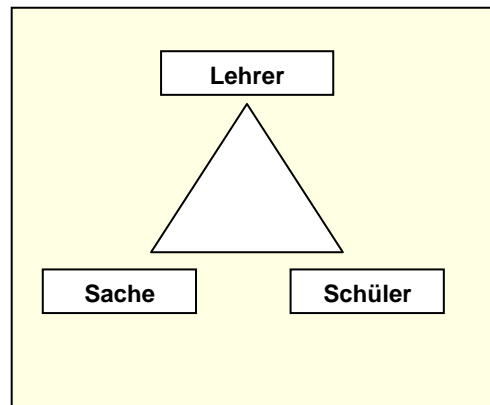


Abb. 3: Didaktisches Dreieck

Während Prange (1983) das *didaktische Dreieck* als *Grundmass* des Unterrichts darstellt, äussert sich Meyer (1987) kritisch zur Vorstellung, Gesetzmässigkeiten in den Beziehungen zwischen Unterrichtsstoff, Lernenden und Lehrenden bestimmen zu können. Klingberg (1984) vermisst im Modell des *didaktischen Dreiecks* die Berücksichtigung der Unterrichtsziele und der Unterrichtsbedingungen, die den Unterrichtsprozess massgebend beeinflussen. Scherler teilt diese kritischen Einwände und entwickelt - unter spezieller Berücksichtigung der Lehrerperspektive - sein Modell des *didaktischen Sterns*: „Aus der Prozessperspektive von Lehrern, die unterrichten, gehören sie in die Mitte des Modells und die schulischen Bedingungen kommen als drittes Element hinzu. Ersetzt man dann noch den vielfältigen Begriff der Sache durch den der *Inhalte*, gelangt man zu einem einfachen Prozessmodell des Unterrichtens, das ich aufgrund seiner Form einen Didaktischen Stern nenne“ (Scherler, 2004, S. 18).

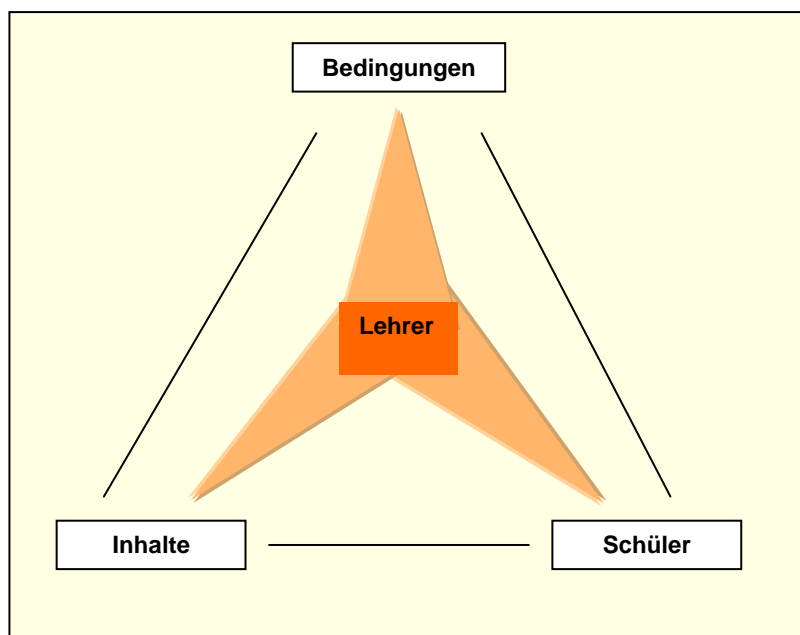


Abb. 4: Didaktischer Stern (Scherler, 2004, S. 18)

Im Modell des *didaktischen Sterns* wird die Lehrerperspektive ins Zentrum gestellt. Die Lehrperson hat nun nicht mehr zwei, sondern drei Prozessaspekte des Unterrichts zu berücksichtigen, nämlich die Schüler, die Inhalte *und* die Bedingungen. Je nach Fokussierung der Lehrperson auf die verschiedenen Komponenten des didaktischen Dreiecks, ist er nach Scherler in seinem Handeln unterschiedlich gefordert. Liegt der Fokus beim *Schulkind*, geht es um ein *sportpädagogisch* akzentuiertes Lehrerhandeln, welches von einer *Interaktionsdimension* geprägt ist. *Sportdidaktisch* akzentuiertes Lehrerhandeln mit einer *Präsentationskomponente* ist angesagt, wenn der *Inhalt* im Blickpunkt steht. Schliesslich geht es nach Scherler eher um *unterrichtsmethodisches* Handeln, wenn es um das *Organisieren* der *Bedingungsfaktoren* geht (Scherler, 2004, S. 18 ff.).

3.4.3 Sportpädagogische Modellierung des Forschungsvorhabens

Zwei Aspekte machen das Modell Scherler's für die vorliegende Untersuchung zum geeigneten Referenzpunkt. Zum einen stehen die Lehrperson und ihr Handeln im Mittelpunkt dieser sportdidaktischen Perspektive. Zum anderen dient der Perspektivenwechsel von der Planungsdidaktik (SOLL-Perspektive) zur Auswertungsdidaktik (IST-Perspektive) wesentlich der forschungsmethodischen und forschungspraktischen Strukturierung des Forschungsvorhabens.

In Bezug zum vorliegenden Forschungsvorhaben gilt es, die *Auswertungsdidaktik* von Scherler hinsichtlich dreier Aspekte zu diskutieren. Zum einen steht in dieser Untersuchung nicht der Sportunterricht als Schulfach, sondern, wie in der Unterscheidung zweier Untersuchungsbereiche zum Ausdruck kommt, das bewegungs-, sport- und körperbezogene *Ganze* an der Primarschule im Interessenfokus. Während Scherler (2004) eine Akzentuierung der *Bewertungskomponente* unterstreicht, fokussiert die vorliegende Untersuchung auf das *Beschreiben* und *Verstehen* schulischer Alltagswirklichkeit, um nicht vorschnell oder gar gezielt dem normativen sportpädagogischen Diskurs zu verfallen, der mit dem Perspektivenwechseln von der Planungs- zur Auswertungsdidaktik auch entschärft werden kann. Als dritte Ergänzung zu Scherler, geht es in dieser Untersuchung zwar hauptsächlich, aber nicht nur um negative Belastungserfahrungen, also um Schwierigkeiten im Lehrerhandeln, sondern vielmehr lässt die theoretische Vorstrukturierung durch die Beanspruchungs-/Belastungsmodelle den Schluss zu, dass auch aus positiv-beanspruchenden Situationen, Themen und Ereignissen im Schulalltag, also aus den *uplifts*, sportpädagogisch wertvolle Erkenntnisse zu erwarten sind.

Das Erfassen des *sportpädagogischen*, *sportdidaktischen* und *unterrichtsmethodischen* Handelns der Primarlehrperson in *bewegungs-, sport- und körperbezogenen* schulischen Alltagssituationen steht im Interessensmittelpunkt der Untersuchung. Begrifflich und inhaltlich werden die drei Aspekte in einem hierarchi-

schen Ordnungsverhältnis und in Bezug zu beiden Untersuchungsbereichen des Forschungsvorhabens verwendet.

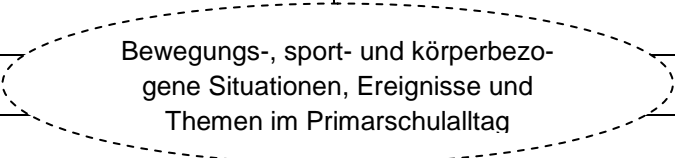
Auswertungsperspektive auf...		
... das Lehrerhandeln als...	...Schwierigkeiten und Beanspruchungen...	
	...im Sportunterricht	...als gesamtschulisches Phänomen
... sportpädagogisches Handeln		
... sportdidaktisches Handeln		
...unterrichtsmethodisches Handeln		

Abb. 5: sportpädagogische Modellierung des Forschungsvorhabens

In der Folge wird einfachheitshalber der Begriff *sportpädagogisches* Lehrerhandeln verwendet. Dadurch wird der eingeschlagenen Forschungsabsicht Rechnung getragen, das Erleben und Handeln von Primarlehrpersonen in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen in der ganzen Breite zu betrachten. Mögliche Vermittlungsaspekte, sportdidaktische und unterrichtsmethodische Akzentuierungen sind darin aufgehoben.

3.5 Zusammenfassung

Das Thema der vorliegenden Untersuchung ist die Perspektive der Primarlehrperson auf den sport-, bewegungs- und körperbezogenen Alltag an der Primarschule. Die Fragestellung richtet sich auf die Beanspruchungen durch *Themen*, *Situationen* und *Erlebnisse* im Schulalltag sowie auf diesbezüglich *bewältigungsrelevante Handlungs- und Interaktionsstrategien* der Primarlehrpersonen.

- Aus der im Kapitel 3.1 dargestellten handlungstheoretischen Perspektive ist nicht nur die Aussensicht auf das *Alltagshandeln der Primarlehrperson*, sondern zugleich auch ihr *Alltagsverständnis* des Handelns aus der Innensicht von Interesse. Die handlungstheoretische Perspektive betrachtet die Primarlehrperson in ihrer Berufsrolle als reflexiv handelnder Akteur und Gestalter seiner schulischen Alltagswirklichkeit. Diesem grundlegenden Menschenbild folgend, stehen sie in der vorliegenden Untersuchung als *Experten* für die Alltagswirklichkeit im Mittelpunkt des Forschungsvorhabens.
- Bei der Erfassung von Beanspruchungsmomenten von Primarlehrpersonen gilt es mit Verweis auf die dargestellten Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle im Kapitel 3.2 die grundlegende Differenzierung zwischen negativen (*hassles*) und positiven Beanspruchungen des Alltags (*uplifts*), zwischen *Distress* (*bad stress*) und *Eustress* (*good stress*) im Sinne Selye (1979) sowie die Unterscheidungen zwischen objektiven und subjektiven Belastungen nach

Rudow (1990, 1994) im Auge zu behalten. Die in der theoretischen Grundlegung durch die Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle unzureichend berücksichtigte Bewältigungsdimension, also die Frage nach *bewältigungsrelevanten* Handlungs- und Interaktionsstrategien, ist in der vorliegenden Untersuchung von erstrangigem Forschungsinteresse. In den dargestellten Beanspruchungs-/Bewältigungsmodellen wurde deutlich, dass subjektive Prozesse eine wichtige Rolle spielen und daher auch subjektive Sichtweisen erfasst werden müssen.

- In Anlehnung an die theoretischen Überlegungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des *Alltags*, zur theoretischen Modellierung des *Berufswissen* sowie zum Modell *Subjektive Theorien* im Kapitel 3.3, wird eine forschungsmethodische Ausrichtung auf das Erfassen von *Kognitionen*, *subjektiven (sportpädagogischen) Theorien* sowie *Wissensbeständen* aus dem Konstrukt des *Berufswissens* verfolgt, zumal diesen Aspekten eine *handlungsleitende Funktion* bei der Bewältigung des Schulalltags zugeschrieben werden kann. Dies hat nach König (2002) vorwiegend über das Erfassen *subjektiver Beschreibungen* und *Bewertungen konkreter und kritischer Situationen relevanter Begriffe* sowie von *Wenn-dann-Betrachtungen* der Lehrperson zu erfolgen.
- Die im Kapitel 3.4 aufgezeigte sportdidaktische Perspektivenverlagerung, von einer übermächtig bemühten Planungsdidaktik zu einer Auswertungsdidaktik im Sinne Scherler's (2004) unterstreicht die Notwendigkeit einer Fokussierung auf die Lehrperson, ihr Wahrnehmen und ihr Handeln. Sportpädagogischer Erkenntnisgewinn wird über die Erforschung von „*realen*“ (qua Ehni, 2000, S. 22) sportpädagogischen „*Perspektiven*“ (qua Köppe 2002, S. 44) einzelner Primarlehrpersonen erwartet.
- Bisherige Untersuchungen, die bei der Lehrperson ansetzen, beziehen sich ausschliesslich auf die Perspektive von *Fachlehrpersonen* und auf ihr Lehrerhandeln im (Sport-) *Unterricht*. Die sportpädagogisch akzentuierte Erforschung von spezifischen Beanspruchungen, subjektiven Theorien und des Lehrerhandelns aus einer Fächer-*Generalisten*-Optik der Primarlehrperson ist damit ebenso Forschungsneuland, wie auch die erweiterte Forschungsausrichtung auf das fachübergeordnete und vom Sportunterricht losgelöste schulische Alltagsgeschehen.

4 Untersuchungsmethode und Darstellung des Forschungsprozesses

4.1 Qualitative Forschung

Qualitative und quantitative Forschungen nähern sich dem Untersuchungsgegenstand auf unterschiedliche Weise. Daraus leitet sich auch der Gebrauch der Methoden ab. Quantitative Forschung betrachtet das Methodenrepertoire dahingehend, ob es den vorher eingegrenzten Untersuchungsgegenstand angemessen zu erfassen vermag. Demgegenüber ist das Vorgehen bei qualitativer Forschung gekennzeichnet dadurch, sich dem Untersuchungsgegenstand weitgehend offen zu nähern und ihn nicht schon vorab mit den verwendeten Variablen zu zerlegen. Der Untersuchungsgegenstand ist demnach der Bezugspunkt für eine offene Methodenwahl und nicht die Beschaffenheit der Methode bestimmt, wie der Gegenstand vorab zu definieren und einzugrenzen ist. Die qualitative Forschung nähert sich ihrem Untersuchungsfeld möglichst unverstellt in seiner Ganzheit und Komplexität, sucht demnach auch keine künstlich für den Forschungsprozess geschaffene Laborsituation auf, um zu testen und zu messen, sondern beabsichtigt Realitätsfindung in alltäglichen Situationen und eine wirklichkeitsnahe Deutung, die aus der subjektiven Bedeutung der Betroffenen resultiert (vgl. Flick, 1995, S. 13-16). Gudjons (1992, S. 49) betrachtet die Erfahrungen mit quantitativen Forschungsansätzen im Bereich der Erziehungswirklichkeit entsprechend kritisch: "Die quantitative Datenauswertung zeigte sich eher als Hemmnis für einen differenzierten Einblick in die Erziehungswirklichkeit, die stark von Wechselwirkungen, Interaktionen, und vor allem Widersprüchen bestimmt erschien."

Es geht in dieser Untersuchung im weitesten Sinne um die Untersuchung pädagogischen Alltags, nämlich der sportpädagogischen Lebenswelt der Primarlehrperson, der mit quantitativen Methoden, das zeigen Erfahrungen der quantitativ-empirischen Unterrichtsforschung, nur unzureichend erfasst werden kann (vgl. Baacke, 1991, zit. in Flick 1995, S. 44 ff.). Qualitative Verfahren erheben den Anspruch, „Lebenswelten von ‚innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick et al., 2007, S. 14) und die Probanden dabei frei und möglichst unverstellt - und das heisst soweit als möglich ohne standardisierte Vorgaben - zu Wort kommen zu lassen. Qualitative Verfahren eignen sich vor allem dort, wo die Forschung Neuland betritt, wo die Zusammenhangs- und Relevanzstrukturen von den Forschenden erst noch *entdeckt* werden müssen.

Folgende weitere Überlegungen haben zu diesem methodischen Vorgehen geführt:

- Komplexität des Untersuchungsgegenstands
Die gewählte Untersuchungsperspektive auf sport-, bewegungs- und körperbezogene Phänomene und die damit verbundene Komplexität des Un-

tersuchungsgegenstands können über qualitative Interviewverfahren optimal berücksichtigt werden.

- Subjektive Sichtweise und Alltagsaspekt

Es geht in der Untersuchung um die subjektive Sichtweise, das individuelle Erleben von bedeutsamen sport-, bewegungs- und körperbezogenen Themen und Situationen der einzelnen Primarlehrperson aus ihrer eigenen unverwechselbaren Sicht. Die von Franke et al. (1984) formulierten methodischen Prinzipien für die Erfassung Subjektiver Theorien und Alltagstheorien bei Sportlehrern (Unterrichtsnähe, Direktheit, Strukturiertheit, freie Antworten ermöglichen, von Problemsituationen ausgehen) waren entscheidend bei der Methodenwahl.

- Forschungswissen und Reflexivität des Forschers

Das Wissen des Forschers über den Untersuchungsgegenstand und seine Reflexivität über das eigene Handeln und die Wahrnehmungen werden nicht als Störvariablen, sondern als „wesentlicher Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S. 23) verstanden. Die berufliche Erfahrung als Sportlehrer, Schulinspektor für Bewegung- und Sporterziehung und die langjährige Tätigkeit als Lehrerausbildner angehender Primarlehrpersonen wird als Wissens-Ressource des Forschers im Untersuchungsprozess dort genutzt, wo es sinnvoll dem Forschungsvorhaben dient.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf das qualitative Verfahren der Interviewbefragung. „Durch die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben, und durch die Möglichkeit der diskursiven Verständigung über Interpretationen, sind mit offenen und teilstandardisierten Interviews wichtige Chancen einer empirischen Umsetzung handlungstheoretischer Konzeptionen in Soziologie und Psychologie gegeben“ (Hopf, 2007, S. 350).

4.1.1 Qualitative Forschung und Sportpädagogik

Die Bedeutung der qualitativen Forschung in der Sportpädagogik, gemessen an aktuellen Forschungsprojekten oder an der Anzahl Lehrbücher zur qualitativen Forschung in der Sportpädagogik, erscheint auf den ersten Blick marginal. Die Wahrnehmung der qualitativen Forschung aus der Aussensicht ist zudem nicht sehr bedeutsam. In den gängigen Grundlagenwerken zur qualitativen Forschung ist keine Rede, weder von Sport, Sportwissenschaft noch Sportpädagogik als zuständige Wissensbereiche. So nennt bspw. Flick et al. (2007) im Handbuch zu qualitativer Sozialforschung die Psychologie und die Politikwissenschaft, nicht aber die Sportwissenschaft oder gar die Sportpädagogik als potenzielle Disziplinen mit qualitativen Forschungsansätzen. Auch im Handbuch für qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft von Friebertshäuser & Prengel (2003) ist Sportwissenschaft oder die Sportpädagogik kein Thema. Qualitative

Forschung in der Sportpädagogik muss ihren originären Ansatz daher noch deutlicher machen und gleichzeitig das *Typische* der qualitativen Forschung vermehrt einbeziehen. Miethling & Schierz (2008) verfolgen dieses Vorhaben, indem sie unterschiedliche qualitative Forschungsstile und Methoden in der Sportpädagogik vergleichend gegenüberstellen und über Beispiele aus der Forschungspraxis dokumentieren.

Nun ist allein mit der Entscheidung, für dieses Forschungsprojekt, hauptsächlich mit dem qualitativen Verfahren der Interviews zu arbeiten, noch wenig ausgesagt. Innerhalb des qualitativen Forschungsparadigmas gibt es eine Vielzahl verfeinerte Verfahrens- und Vorgehensweisen, aus denen es diejenigen Ansätze auszuwählen gilt, die

- a) der Forschungsfrage und
- b) dem Forschungsinteresse

am meisten entsprechen.

Um die gewählten forschungstheoretischen Bezüge sowie die Auswahl konkreter Forschungsmethoden zu begründen, ist es notwendig, sich mit den methodischen Hintergründen und Differenzierungen der qualitativen Forschung auseinander zu setzen. Somit bekommt die Methodenfrage zwar einen hohen Stellenwert in dieser Arbeit, was aber durchaus auch Sinn macht. Kuhlmann (2005, S. 18) dazu: „Generell ist eine weitere qualitative Methodenexplikation zu fordern - letztlich auch mit dem Ziel, die erprobten Methodendesigns modellartig weiterzuentwickeln. Der Bedarf zur weiteren Elaborierung und Positionierung lässt sich solange rechtfertigen, wie es in der Sportwissenschaft Lehrbücher zu empirischer Forschung gibt, wo von qualitativen Methoden kaum bzw. (noch) gar nicht die Rede ist.“

4.1.2 Forschungsansätze qualitativer Forschung

Die qualitative Forschung versammelt eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsansätze mit unterschiedlichen theoretischen Ansatzpunkten, unterschiedlichem Verständnis vom Gegenstand und unterschiedlichen Methoden (vgl. Flick et al., 2007, S. 19). Zu finden sind theoretische Positionen (vgl. Lüders & Reichertz, 1986, S. 92 ff.), die sich auf den

- *Symbolischen Interaktionismus* und die *Phänomenologie* beziehen und damit die subjektive Bedeutung und individuellen Zuschreibungen von Sinn in den Blick nehmen (Lüders & Reichertz sprechen vom „Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns“) und als weiteres Anwendungsfeld die Analyse von Alltagswissen;
- die *Ethnomethodologie* und der *Konstruktivismus*, die vor allem Prozesse des Entstehens sozialer Situationen beschreiben (Lüders & Reichertz sprechen von der „Deskription des Handelns und sozialer Milie-

us“) und sich der Analyse von Lebenswelten zuwenden; und schliesslich noch

- *psychoanalytische* und *strukturalistische Positionen* zur „Rekonstruktion deutungs- und handlungsgenerierender Tiefenstrukturen“ (ebd.).

Mit diesen verschiedenen theoretischen Grundpositionen sind unterschiedliche Forschungsmethoden verbunden, wobei auf die dritte Position im Weiteren nicht näher eingegangen wird.

- Flick et al. (2004, S. 19) ordnen der ersten Gruppe, die sich auf die subjektive Sichtweise des Individuums konzentriert, leitfadengestützte und narrative Interviews zu.
- Der zweiten Gruppe, die auf Beschreibungen sozialer Situationen und auf die Analyse der Lebenswelt abzielt, werden u.a. Interviews, Gruppendiskussionen, Ethnographie, teilnehmende Beobachtungen usw. zugerechnet.

Eine weitere Differenzierung qualitativer Forschungsansätze findet sich bei Flick (1991, S. 150 f.). Er unterscheidet je nach Standort der Modellbildung im Forschungsprozess zwischen qualitativen Forschern, die der klassischen Variante der Modellbildung aus den quantitativen Sozialwissenschaften folgend und eine Hypothesenmodell an den Anfang der Untersuchung stellen und qualitativen Forschern, die das Prinzip der Offenheit radikal umsetzen. Das Prinzip der Offenheit besagt, dass die theoretische Strukturierung des Forschungsgegenstands hinausgezögert wird, bis sich die Strukturierung des Forschungsgegenstands durch die Forschungssubjekte herausgebildet hat. Bekanntes Beispiel für ein solches Vorgehen ist die in dieser Arbeit verwendete *Grounded Theory*.

Trotz der auffallenden Vielschichtigkeit und Uneinheitlichkeit der Ansätze innerhalb der qualitativen Forschung, gibt es auch Gemeinsamkeiten. Gemeinsame theoretische Annahmen bestehen laut Flick et al. (2007, S. 20 ff.) darin, dass qualitative Forschung die soziale Wirklichkeit als ein Ergebnis bzw. Konstrukt „gemeinsam in sozialer Interaktion hergestellter Bedeutungen und Zusammenhänge“ versteht. Daraus ergibt sich der prozesshafte Charakter sozialer Wirklichkeit, ihre „Reflexivität“ und „Rekursivität“ (ebd., 2007, S. 20 ff.). Zudem gehen qualitative Ansätze grundsätzlich davon aus, dass objektive Lebensbedingungen erst durch die subjektiven Bedeutungszuschreibungen durch das Individuum für dessen Lebenswelt relevant werden. Eine weitere Gemeinsamkeit stellen Flick et al. in der Überzeugung der qualitativen Forschung über den „kommunikativen Charakter“ (2007, S. 20 ff.) sozialer Wirklichkeit fest. Die Aufgabe der Forschung ist es, diese Wirklichkeiten zu rekonstruieren. Auch in der Praxis qualitativer Forschung lassen sich gemeinsame Prinzipien finden, obschon es keine Einheitsmethode qualitativer Forschung gibt, wie Flick et al. (2007) festhalten. Ein wichtiges

Prinzip ist - wie oben bereits erwähnt - das der Offenheit des Forschenden gegenüber den Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden (Lamnek, 1995, S. 29) und die reflektierende Haltung des Forschenden bezüglich seines eigenen Handelns (Flick et al., 2007, S. 23). Die qualitative Forschung zielt auf das *Verstehen*, auf den *Nachvollzug der Perspektive des anderen*. Oft setzen qualitative Untersuchungen am Einzelfall an und gelangen so zu einem Vergleich und einer Verallgemeinerung. Ein weiteres wichtiges Merkmal qualitativer Forschung ist das der *Entdeckung*. Es geht demnach nicht darum, im Voraus festgelegte Hypothesen an einem empirischen Datensatz zu überprüfen (Deduktion), sondern vielmehr Hypothesen und Theorien *aus* den empirischen Daten zu generieren (Flick et al., 2007, S. 23 f.) - wie dies vor allem Strauss & Corbin (1996) in ihrem Konzept der *Grounded Theory* postulieren.

4.1.3 Forschungstheoretischer und forschungsmethodischer Bezugsrahmen

Nach diesen vorerst allgemeinen Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen qualitativer Forschung und mit der Wahl dieser Forschungslinie, gilt es den forschungstheoretischen und den forschungsmethodischen Bezugsrahmen ausführlich darzustellen und zu begründen.

Die forschungstheoretische Verankerung der Untersuchung liegt in einem *Zwischenraum* zwischen

- der *phänomenologischen Lebensweltforschung* (vgl. Hitzler & Eberle, 2000; Schütz & Luckmann, 1979) und
- dem *interpretationskonstruktivistischen Ansatz* (vgl. Groeben & Scheele, 2000; Lenk & Maring, 2003; Weber, 1964).

Die forschungsmethodische Verankerung liegt im *Zwischenraum*

- der *Grounded Theory* (vgl. Strauss & Corbin, 1996; Glaser & Strauss 1967³)
- der *Critical-Incident-Technique* (Flanagan, 1954; Mucchielli, 1973)
- und dem *Vorgehen mit verschiedenen Interviewformen* (offen-narrativ, kontrolliert-explorativ und theoriegeleitet).

³ nachfolgend zitiert aus der deutschen Übersetzung von 1998.

4.1.3.1 Subjektiv relevante und beanspruchende sportpädagogische Themen, Situationen und Erlebnisse zwischen phänomenologischer Lebensweltforschung und dem interpretationskonstruktivistischen Ansatz

- Phänomenologische Lebensweltanalyse

Die Phänomenologie der Lebenswelt bildet eine zentrale Hintergrundtheorie der qualitativen Forschung (vgl. Hitzler & Eberle, 2007, S. 109). Die Maxime des phänomenologischen Ansatzes lautet *zu den Sachen selbst* und impliziert den Anspruch, den Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung so zu sehen, wie er *tatsächlich gegeben ist*, also so weit wie möglich losgelöst von wissenschaftlichen, ideologischen oder traditionsgebundenen und normativen Meinungen. In der aktuellen Literatur stellt der phänomenologische Ansatz in seinem inhaltlichen Kern für einen offenen interessierten Forscher einen faszinierenden Ansatz dar, bleibt aber begrifflich wie auch inhaltlich unscharf. Im Forschungskontext der Pädagogik, wie auch in der vorliegenden Untersuchung, unterliegt dieser Ansatz daher auch fast immer einer Reduktion und Anpassung. Dies ist wissenschaftstheoretisch problematisch, kann und soll an dieser Stelle aber nicht weiter ausgeführt werden, sondern vielmehr zusammen mit der erwähnten Unschärfe bei den Begrifflichkeiten die Grenzen der Leistungsfähigkeit dieser Methode bewusst machen. Inwiefern die phänomenologische Lebensweltanalyse für diese Untersuchung als forschungstheoretische Bezugstheorie dennoch eine wertvolle Verankerungsmöglichkeit darstellt, lässt sich wie folgt begründen.

Zentrales Merkmal ist die „vorurteilsfreie Einstellung des Forschenden gegenüber dem Forschungsgegenstand“ (Danner, 1998, S. 158) bzw. eine Enthaltung von einer theoretischen Einstellung, von interessenbedingten oder subjektiven Vorausgegebenheiten gegenüber der untersuchten Lebenswelt. Mit Lebenswelt meinen Hitzler & Eberle (2007, S. 110) „...die ursprüngliche Sphäre, der selbstverständliche, unbefragte Boden sowohl jeglichen alltäglichen Handelns und Denkens als auch jeden wissenschaftlichen Theoretisierens und Philosophierens...“. Im Gegensatz zum üblichen objektivistischen und induktiven Wissenschaftsverständnis geht die Phänomenologie von den Erfahrungen des Einzelnen aus und bearbeitet diese anschliessend in *reflexiver Form*. Dem Reflexionsprozess geht die phänomenologische Beschreibung voraus. Die Sache selbst, das Phänomen soll sich in der Beschreibung zeigen, indem der Forscher es unverstellt und vorurteilsfrei darstellt. Das Verstehen und Erklären des Phänomens erfolgt im Sinne einer *Rekonstruktion*. Der Rekonstruktion der Innensicht der Handelnden folgt anschliessend der Schritt des Verstehens der Gesamtheit der Beteiligten und ihrer Lebenswelt. Verstanden werden soll der subjektive Sinn, den die Handelnden mit ihrem Handeln verbinden. Dies entspricht einem sinnkonstituierenden Vorgehen. Der Verstehensprozess besteht immer „... in einer Selbstausslegung des Deutenden auf der Basis seines biografisch bestimmten Wissensvorrats und ausgerichtet an seinem situativen Relevanzsystem.“ (Hitzler & Eberle, 2007, S.

113). Das Besondere am phänomenologischen Forschungsansatz besteht zudem darin, dass der Forscher ebenfalls bei seinen eigenen subjektiven Erfahrungen ansetzt, die in einem reflexiven Prozess die Sinnkonstitution und das Fremdverstehen ermöglichen.

- Interpretationskonstruktivistischer Ansatz

Kennzeichnend für das qualitative Forschungsparadigma ist ein Menschenbild, das Reflexivität, Rationalität, Sprachfähigkeit und auch die Handlungsfähigkeit der Menschen betont. Die Handlungsfähigkeit und damit verbunden die Intentionalität ist das zentrale Element in den nun folgenden, rudimentär skizzierten drei Forschungsansätzen aus dem Dialog-Konsens-Paradigma:

- *Vom epistemologischen Subjektmodell...*

Für die Analyse subjektiver Theorien und Alltagstheorien, wie sie in dieser Untersuchung ansteht, wird von einem *epistemologischen Subjektmodell* (Scheele & Groeben, 1988) ausgegangen. Grundlage für dieses Modell sind die Ausführungen zum Modell *Subjektive Theorien* im Kapitel 3.3.3. Den historischen Einsatzpunkt für das Modell des epistemologischen Erkenntnisobjekts setzt die Schrift *Psychologie des reflexiven Subjekts* von Groeben & Scheele (1977), in der das behavioristische Menschenbild des nicht autonomen, umweltkontrollierten Subjekts kritisiert und als Gegenmodell die Vorstellung von Kelly (1955) vom *Man the scientist* aufgenommen und weiterentwickelt wird. Das epistemologische Subjektmodell versteht den Menschen als sprach- und kommunikationsfähiges, reflexives und (potenziell) rationales Subjekt (Groeben et al., 1988). Groeben et al. verstehen das Modell des epistemologischen Erkenntnisobjekts daher als ein theoretisches Konzept in den handlungstheoretischen Traditionen. Das Modell geht mit einer humanistischen Perspektive einher, da es ganz bewusst und dezidiert auf die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen ausgerichtet ist (Groeben et al., 1988).

Insofern handelt es sich um ein *prospektiv-elaboratives Subjektmodell* (Groeben, 2000), das zukünftige Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen einbezieht und dadurch auch als Gegenposition zum heute herrschenden Informationsverarbeitungsansatz als kognitionswissenschaftliche Fortsetzung des Behaviorismus verstanden wird (Groeben & Erb, 1997).

Die zentrale Prämisse des epistemologischen Subjektmodells besteht in der *Strukturparallelität* von *Erkenntnissubjekt* (Forscher) und *Erkenntnisobjekt* (Beforschter) und geht davon aus, dass Kognitionen für das reflexive Alltagssubjekt eine parallele Funktion haben wie die objektiven Theorien für einen Wissenschaftler. Die traditionelle Subjekt-Objekt-Trennung in der Forschung wird in Frage gestellt, „...weil man mit einem reflexiven Subjekt in Kommunikation treten kann und die Angemessenheit der Rekonstruktio-

on der *Subjektiven Theorie* im Dialog feststellen kann..." (Groebe, 1988, S. 23). *Subjektive Theorien* können demnach analog zu wissenschaftlichen Theorien rekonstruiert werden. Eine rekonstruierte *Subjektive Theorie* bildet nämlich, wie in Kapitel 3.3.3 dargelegt wurde, überdauernde, relativ stabile und zumindest potentiell handlungsleitende mentale Repräsentationen ab, die aus Äusserungssituationen gewonnen und rekonstruiert werden können.

○ ...über das idealtypische Verstehen...

Weber (1964) wiederum sieht in diesem rekonstruktiven Aspekt ein *idealtypisches Verstehen*, das zur Bildung von *Idealtypen* führt. „Verstehen ist dabei die deutende Erfassung des durchschnittlich und annäherungsweise Gemeinten und nicht die deutende Erfassung des im Einzelfall real Gemeinten“ (Weber, 1964, S. 7). Bei der Bildung von Idealtypen wird versucht, Phänomene aus dem Alltag theoretisch sinnvoll zu erfassen. Das methodische Vorgehen zur Bildung von Idealtypen basiert auf den empirisch erfassten Daten, die kriterienorientiert durch den Forscher gewonnen wurden. Dadurch ist nach Weber implizit auch eine hohe Konstruktionsleistung des Forschers gegeben. Diese Konstruktionsarbeit ist einerseits reflexiv im Bezug auf die Sinnkonstruktionen der Alltagssubjekte und andererseits konstruktiv durch den Entwurf des Idealtypischen. Idealtypen haben also eine empirische Basis - wobei Fallvergleiche eine wichtige Rolle spielen - und sie sind gleichzeitig auch interpretations-konstruiert.

○ ...zum interpretationskonstruktivistischen Ansatz...

Eine solche Akzentuierung idealtypischen Verstehens entspricht dem was Lenk (1994, S. 90) als „interpretationskonstruktivistischen Ansatz“ bezeichnet. Nach Lenk sind Handlungen nicht einfach existierende und beobachtbare Ereignisse, sondern als deutend-interpretative Beschreibungen nur aus der Innenperspektive zu verstehen. Lenk definiert Handlungen als Interpretationskonstrukte, die erst durch Selbstinterpretation des Handelnden ihre Bedeutung erhalten (Lenk & Maring, 2003). Um diese Selbstinterpretationen in einem Forschungsprozess erfassen zu können, sollen die befragten Primarlehrpersonen im Verlaufe des Forschungsprozesses über den thematischen Gegenstandsbereich eine präzise *Subjektive Theorie* bzw. zumindest subjektives Wissen entwerfen, die es ermöglichen, Handlungszusammenhänge zu durchschauen. Nun kann man einwenden, dass es schwierig ist, rekonstruierte *Subjektive Theorien* zu validieren, weil sich Primarlehrpersonen als Alltagstheoretiker in den von ihnen angegebenen Gründen des eigenen Tuns täuschen können. Schröder-Lenzen (2003, S. 111) stellt hierzu fest, dass die Methode „...nicht die Funktion der Hypothesenüberprüfung, der Feststellung von Kausalzusammenhängen (*hat*), ...sondern sie will Hypothesen generieren, Sinn und Handlungs-

zusammenhänge explorieren, dichte Beschreibung ermöglichen, Denk- und Handlungsmuster konzeptualisieren....“ Sie bezieht sich damit auf die spezifische Funktion der Methoden in der qualitativen Forschung und schlägt vor, nicht von der Rekonstruktion *Subjektiver Theorien* zu sprechen, sondern „das, was methodisch leistbar ist, als ein 'Zwischen' von Rekonstruktion und Konstruktion zu bezeichnen....“

4.1.3.2 Subjektiv relevante und beanspruchende sportpädagogische Themen, Situationen und Erlebnisse zwischen Grounded Theory, Critical-Incident-Technique und theoriegeleiteten Interviews

Eines der wichtigsten und grundlegendsten Bücher zur qualitativen Forschungsmethodologie und -methodik ist *Grounded Theory* von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (1998). Zur Verknüpfung der Grounded Theory mit der Lebensweltforschung im sportpädagogischen Forschungsfeld sagt Miethling (2002, S. 83): „Ihre Verbreitung insbesondere in den Bereichen von Lebensweltanalysen und zur Untersuchung von Alltagssituationen begründet sich eben darin, da sie eine gute Antwort auf die...Herausforderungen qualitativer Sozialforschung bereithält.“

Mit Grounded Theory bezeichnen Glaser und Strauss (1998) eine Theorie, die auf der Basis von Daten (*aus den Daten heraus*) generiert wird und die nicht aus logischen Annahmen („logiko-deduktive Theorien“; ebd., 1998, S. 41) abgeleitet wird. Theorie in diesem Sinne verändert und erweitert sich laufend über den ganzen Forschungsprozess hinweg. „Theorie zu generieren, ist ein Prozess“ (ebd., 1998, S. 15). Glaser und Strauss nennen dies *diskursive Theoriebildung*. Im Rahmen der Grounded Theory unterscheiden die Autoren zudem zwei grundlegende Typen von Theorien: die *materiale* und die *formale* Theorie. Materiale Theorien basieren auf der Erforschung eines speziellen Fach- bzw. Sachgebiets. Die materiale Theorie bezieht sich auf Zusammenhänge, die - nur - für dieses Sachgebiet Geltung beanspruchen bzw. haben. Die materielle Theorie stellt demnach eine Vorstufe der formalen Theorie dar. Die formale Theorie weist einen deutlich höheren Generalisierungsgrad auf als die materiale Theorie und versucht, durch einen uneingeschränkten Raum-Zeit-Bezug bzw. Geltungsanspruch, gesetzmässige Hypothesen zu formulieren, die über die einzelnen Sachgebiete hinaus gültig sind. Trotz dieser Suche nach abstrakten Gesetzen heben Glaser und Strauss betont ihre Distanz zu den sogenannten Gesellschaftstheorien mit ihrem grundsätzlich universalen Anspruch hervor. Die Autoren postulieren - und in diesem Sinne wollen sie den Begriff der formalen Theorie verstanden wissen - für Theorien mittlerer Reichweite (vgl. Lamnek, 1995, S. 114), die „zwischen die ‚kleinere[n] Arbeitshypothese[n]‘ des Alltags und die ‚allumfassenden‘ grossen Theorien fallen“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 42).

Der methodische Königsweg zur Generierung materialer und formaler Theorie liegt für Glaser und Strauss in der vergleichenden Analyse. „Wir sehen nur durch den Vergleich!“ (Friebertshäuser, 2003, S. 122). Ziel ist somit, eine „systematische und durchdachte Theorieentwicklung aus dem empirischen Forschungsmaterial“ - auf dem Wege des ständigen Vergleichs verschiedener Fälle miteinander (Lamnek, 1995, S. 116). Ein zusätzlicher zentraler methodischer Grundsatz auf dem Wege der Theoriegewinnung ist der Aspekt der *Gleichzeitigkeit*. Aus den ersten im Feld gesammelten und kodierten Daten werden Kategorien bzw. Eigenschaften abgeleitet, die auf der Grundlage weiterer Datenerhebungen sofort (zeitgleich) wieder überprüft werden. Bei Glaser und Strauss (1998, S. 45) steht der Begriff der *Kategorie* für ein „konzeptuelles Theorieelement“; eine *Eigenschaft* ist ein „konzeptueller Aspekt“ bzw. das Element einer *Kategorie*. *Kategorie* und *Eigenschaft* beziehen sich also auf unterschiedliche Abstraktionsebenen der Theorie. Als Beispiel beschreiben die Autoren im Bereich der Pflege u.a. die Kategorie *Wahrnehmung des sozialen Verlustes* und als eine Eigenschaft der Kategorie des sozialen Verlustes die *Verlustbearbeitung*. Glaser und Strauss empfehlen, *Kategorien* oder *Eigenschaften* nicht mit Zwang an Daten anzupassen (oder umgekehrt), sondern eher neue und verschiedene Kategorien zu entwickeln, um sie „auf möglichst vielen Niveaus zu synthetisieren.“ (1998, S. 47). Lamnek (1995, S. 119) nennt diesen Prozess der Gleichzeitigkeit den Grundprozess der Grounded Theory: „Kategorien werden bestätigt, verworfen, verändert oder erweitert; erste Hypothesen entstehen und werden gleichzeitig wieder überprüft; erste Integrationsversuche zur Zusammenfassung der ersten Ergebnisse werden unternommen; die frühen Hypothesen, die zunächst oft nicht zusammenhängend wirken, werden bald integriert und bilden die Grundlage für den entstehenden, zentralen, analytischen Bezugsrahmen; dieser analytische Bezugsrahmen wird weiterentwickelt; allmählich entsteht aus ihm eine gegenstandsbezogene Theorie.“ Beide Prinzipien der Grounded Theory - der *Vergleich* und die *Gleichzeitigkeit* von Erhebung, Kodierung und Analyse - haben Einfluss auf die Auswahl der Untersuchungsobjekte, das sogenannte Sampling. Glaser und Strauss (1998, S. 53 ff.) bezeichnen das in Bezug auf die Prinzipien der Grounded Theory angemessene Auswahlverfahren *theoretisches Sampling* [gegenüber dem statistischen Sampling, Anm. d. V.]. Die grundlegende Frage beim theoretischen Sampling lautet: Welches Vergleichsobjekt (bzw. welche Gruppe von Vergleichsobjekten) muss (als nächstes) ausgewählt werden? Die Auswahl der Vergleichsobjekte ist dabei abhängig von dessen „theoretischer Relevanz“ (ebd., S. 57), das heisst, der Forschende muss so viele Untersuchungsobjekte bzw. Gruppen von Untersuchungsobjekten auswählen, wie deren gegenseitiger „Vergleich ihm dabei hilft, möglichst viele Kategorien [...] zu generieren und diese aufeinander zu beziehen.“ (ebd., S. 58). Grundsätzlich kann man dabei zwei mögliche Vorgehensweisen unterscheiden: Zum einen kann die Auswahl eines Vergleichsobjekts dem Prinzip des *minimalen Unterschieds*, zum anderen dem Prinzip des *maximalen Unterschieds* folgen. Beide Prinzipien führen zu einer Erweiterung der Reichweite

einer Theorie. Das Prinzip, die Differenzen zwischen den Objekten zu *minimieren* bedeutet, dass pro Kategorie eine Vielzahl ähnlicher Fälle gesammelt wird. (Feine) Unterschiede zwischen ihnen werden ausgeleuchtet, zugleich aber damit auch die „grundlegenden Eigenschaften“ (ebd., S. 63) der jeweiligen Kategorie herausgestellt und validiert. Der Ansatz der *maximalen* Unterschiede zwischen den Vergleichsgruppen führt dazu, dass der Forschende für jede Kategorie stark divergierende Fälle sucht und über diese das Allgemeine der betreffenden Kategorie ermittelt. „Mittels der Maximierung steckt er [der Forschende, Anm. d.V.] den grösstmöglichen Geltungsbereich seiner Theorie ab“ (ebd., S. 64). Wie viele Vergleichsgruppen müssen ausgewählt werden bzw. wie viele Vergleiche müssen gezogen werden, um die Theorie und ihre Kategorien genügend abzusi- chern? Eine Frage, auf die das Konzept der *theoretischen Sättigung* eine Antwort gibt (ebd., S. 68 ff.): „Sättigung heisst, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann [...]. Um die Sättigung zu erreichen, maximiert er die Differenzen in seinen Gruppen, d.h. er steigert die Verschiedenheit derjenigen Daten, die sich auf eine einzelne Kategorie beziehen. Auf diese Weise entwickelt er möglichst viele verschiedene Eigenschaften seiner Kategorie. Dass die Sättigung erreicht ist, bezeugt ein theoretisch sensibler Blick auf die empirischen Grenzen der Daten, die Integration sowie die Dichte der Theorie“ (ebd., S. 69). Dies ist der Fall, wenn sich Beispiele wiederholen, weitere Fälle (Vergleichsobjekte) nur das bereits Bekannte bestätigen.

Die Grounded Theory ist vor allem aufgrund ihrer Offenheit und dem methodischen Interpretationsspielraum in der Anwendung oft auch Gegenstand kritischer Diskussionen. Daher scheint es angebracht, den Balancierakt des Forschers zwischen den berechtigten methodischen Zweifeln und dem Begehen einer mutigen Gestaltung eines eigenen Weges an dieser Stelle aufzugreifen. Die von Strauss (1996) selbst angestrebte Weiterentwicklung seiner Methode bietet einen ersten Verständnissatz zur Grounded Theory und wird im Wechsel der Metapher von der *Emergenz* hin zur Metapher der *theoretischen Sensibilität* deutlich. „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten... . Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zudem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozess...“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). In dieser Neuausrichtung erkennt auch Miethling (2002) eine gestärkte Position der Grounded Theory. „In ihrer Entwicklungsfähigkeit von einer stark induktionistischen Position zu stärkerer Theorieleitung, im weiteren Sinne konstruktivistischen Denken, bei gleichbleibender Beharrlichkeit in der Orientierung auf empirische Phänomene scheint sie mir zukunftsweisend zu sein.“

Wird der iterativ-heuristische Rahmen der Grounded Theory in der Untersuchung streng angewendet, so entschärft sich die in der Methodenkritik auf- und angegriffene Offenheit, die bspw. in der Ausgestaltung der theoretisch sensiblen Analyse liegt. Diese strukturelle Verbindlichkeit im Auswertungsprozess wird eingelöst durch einen dreistufigen *Kodierungsprozess* des *offenen*, *axialen* und *selektiven Kodierens*. Dieses Kodierungsparadigma der Datenauswertung in der Grounded Theory entspricht einer handlungstheoretischen Perspektive als heuristische Rahmenkonstruktion. Das Modell kann vereinfacht wie folgt dargestellt werden:

„(A) Ursächliche Bedingung -> (B) Phänomen -> (C) Kontext -> (D) Intervenierende Variable -> (E) Handlungs- und Interaktionale Strategie -> (F) Konsequenzen“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 78).

Im Rahmen neuerer sportwissenschaftlicher Forschungsprojekte haben Frei (2005) und Miethling & Krieger (2004) das Kodierungsparadigma neuartig und überzeugend angewendet. Dabei wählen sie, gestützt auf die eigenen Erfahrungen mit der Grounded Theory, gewissermassen als ein „work in progress“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 18) je unterschiedliche Vorgehensweisen. Während Frei am Beispiel eines Kunstturnprojekts das Kodierparadigma beim axialen Kodieren in der Form eines dichten Fliesstextes verarbeitet, wählen Miethling & Krieger (2004) eine grafische Darstellung, um dimensionale Achsenstellungen der Phänomeneigenschaften zu illustrieren. Theoretisch-reflexive Texteinschübe stehen als Nachweis für die Bedeutung der theoretischen Sensibilität des Forschers.

Bei der Datenerfassung in der vorliegenden Arbeit wird unter Anlehnung an das Kodierungsparadigma vor allem in der kontrolliert-explorativen Interviewphase nach Flanagans (1954) Methode des *kritischen Vorfalls* (Critical-Incident-Technique) vorgegangen. Die Strukturverwandtschaft zum Kodierparadigma der Grounded Theory wird im weiterentwickelten Ansatz der Critical-Incident-Technique nach Mucchielli (1973) erkennbar. Ein kritischer Vorfall muss nach Mucchielli (1973, S. 56) vier Kriterien erfüllen, damit er analysierbar wird:

- „Er ist ein Ausschnitt aus einer menschlichen Berufstätigkeit, der eine isolierbare Einheit darstellt, insofern er in einem Bericht oder einer Erzählung wiedergegeben werden kann.
- Die so definierte Situation muss das Studium der Ursachen und Wirkungen, der auslösenden Momente und der Folgen erlauben, also eine Einsicht in die untersuchte Tätigkeit vermitteln (für diese typisch sein und ihr Verständnis ermöglichen).
- Die Situation darf weder verworren noch mehrdeutig sein. In ihr müssen Ziele und Absichten verfolgt werden und sie muss klar verständlich sein.
- Die berichteten Vorfälle sollen Verhaltensextrême darstellen, also be-

züglich der allgemeinen Ziele der betrachteten Tätigkeit entweder besonders wirksam oder aber besonders unwirksam sein.“

Mit den oben dargestellten forschungsmethodischen Ausführungen wird angedeutet, welchen Forschungsansatz nebst der forschungstheoretischen Verortung zwischen phänomenologischer Lebensweltforschung und dem interpretationskonstruktivistischen Ansatz ebenfalls verfolgt wird. Die Verortung der vorliegenden Untersuchung zwischen der *Grounded Theory*, der Methode des *kritischen Vorfalls* und verschiedener, von *ganz offen* bis zu einer *starken Leitfadenorientierung* reichende *Interviewverfahren*, bildet den forschungsmethodischen Eckpfeiler der Untersuchung. Grundsätzlich gäbe es Gründe, vorausgehend auf bestehende empirische Befunde zurückzugreifen um daraus ein strukturiertes und kriterienorientiertes Instrument für die Datenerfassung zu entwickeln. Die Komplexität und das subjektive Moment sportpädagogischen Handelns verlangen jedoch nach einem möglichst offenen methodischen Zugang. Verschiedene Testinterviews mit Primarlehrpersonen haben aufgezeigt, dass die Vorstellungen und Einschätzungen darüber, welche Themen relevant sind und welche Orientierungsansätze das sportpädagogische Handeln erleichtern, dermassen unterschiedlich sind, dass jegliche theoriegeleitete Vorkonstruktion bedeutsamer Themen, zumindest für die Datenerfassung, als nicht wünschbare Einschränkung betrachtet werden muss. Gleichzeitig wäre es ebenfalls eine forschungsmethodische Einschränkung, sich dem empirischen Befund nicht möglichst weit zu öffnen. Die *Grounded Theory* ermöglicht im Hinblick auf die angestrebte Theoriebildung in einem zirkulären Forschungsprozess eine integrierende und kontextualisierende Verknüpfung der gewonnen Untersuchungsdaten an vorhandene theoretische und empirische Modelle.

4.1.4 Zusammenfassung: Forschungsstrategische Orientierungen und Konstruktionsmerkmale

Aus der forschungstheoretischen und forschungsmethodischen Grundlegung lassen sich als Gemeinsamkeiten qualitativer Forschungsmethoden einige Kernpunkte festhalten, die im folgenden Kapitel als forschungsstrategische Akzente in die Festlegung wissenschaftlicher Gütekriterien für die vorliegende Untersuchung einfließen:

- Prinzip der Offenheit
- Prinzip der Reflexivität des Forschers und der befragten Primarlehrperson
- Verstehensprinzip
- Entdeckungsprinzip

Aus der *Grounded Theory* lassen sich weitere forschungsstrategische Kernpunkte festhalten, die für diese Untersuchung Gültigkeit haben und die im nachfolgen-

den Kapitel 4.2 in den Ausführungen zu den Gütekriterien ebenfalls konkretisiert werden. Damit wird der erwähnte Anspruch (Kuhlmann, 2005) weiterverfolgt, einen Beitrag an die Methodendiskussion in der sportpädagogischen Forschung zu leisten:

- Heuristisch-iterative Rahmensetzung durch das Kodierparadigma (Phänomen / Kontext / Ursachen / Handlungs- und Interaktionsstrategien / Konsequenzen) und das dreistufige Kodierungsverfahren (offenes, axiales und selektives Kodieren)
- Theoretisches Sampling
- Vergleichende Analyse
- Gleichzeitigkeit von Datenerfassung und Datenauswertung (Zirkularität des Forschungsprozesses)
- Konzept der theoretischen Sättigung
- Theoretische Sensibilität des Forschers
- *Konstruktionstechnik* im Sinn des Modells *epistemologisches Erkenntnissubjekt*
- Diskursive Theoriebildung
- Entwurf einer Theorie *mittlerer Reichweite*

Gestützt auf die forschungstheoretische und forschungsmethodische Verankerung des Forschungsvorhabens aus der Perspektive der qualitativen Forschung, geht es im folgenden Kapitel um die Festlegung von Kernkriterien, welche als *Forschungsprinzipien* und *Gütekriterien* bezeichnet werden.

4.2 Kernkriterien qualitativer Forschung und Forschungsethik

“Wissenschaftliche Begriffe, Theorien und Methoden sind dann als angemessen zu betrachten, wenn sie dem Erkenntnisziel des Forschers und den empirischen Gegebenheiten gerecht werden“
(Lamnek, 1995, S. 155).

Wie lässt sich die Qualität qualitativer Forschung bestimmen? Welchen Kriterien soll Wissenschaftlichkeit, Güte und Geltung qualitativer Forschung genügen? Die Frage nach der Qualität gewählter Methoden wird im folgenden Abschnitt über die Ausführungen zur

- *Forschungsethik* des Forschers und zu
- forschungsmethodischen *Kernkriterien* qualitativer Forschung

beantwortet.

Der Begriff Forschungsethik definiert zuerst einmal all die Grundsätze, welche die Beziehung zwischen dem Forschenden und den Beforschten während eines qua-

litativen Forschungsprozesses regeln. Die forschungsethische Verantwortung trägt dabei der Forscher. Folgende generellen Punkte kennzeichnen einen so verstandenen Forschungsprozess:

- Freiwilligkeit der Teilnahme
- Ausführliche Prä- und Postinformation über Ziele und Ergebnisse einer Studie
- Anonymität der Daten
- Prinzip der Nichtschädigung
- Gleichwertigkeit von Forscher und Experte im Forschungsprozess

Nebst diesen, von der Forschungsethik des Forschers abhängigen Aspekten, die sich vor allem auf die Kommunikation und Interaktion zwischen Forscher und Beforschten beziehen, erkennt Steinke (2007, S. 319 ff.) grundsätzlich drei Grundpositionen zur Frage nach den Forschungsprinzipien, Gütekriterien und Standards:

- Quantitative Kriterien für qualitative Forschung

Dahinter steckt die verbreitete Ansicht über einheitliche Kriterien, mit denen jede Forschung zu beurteilen sei. Demnach werden entweder Kriterien aus der quantitativen Forschung an die qualitative Forschung angepasst (bspw. „Intercodierreliabilität“ nach Mayring & Gläser-Zikuda, 2005, S. 10) oder qualitative Kriterien werden in das bekannte Schema quantitativer Kriterien (Objektivität, Reliabilität, Validität) eingeordnet.

- Eigene Kriterien für qualitative Forschung

Steinke (2007, S. 323) schlägt vor, die Begriffe Reliabilität, Objektivität und Validität nicht für qualitative Forschungsvorhaben zu verwenden, da diese Begriffe inzwischen für quantitative und qualitative Forschung je unterschiedlich definiert wurden, und weil viele Formen von Objektivität, Reliabilität und Validität für standardisierte Forschung entwickelt, und daher nur bedingt auf qualitative Forschung übertragbar sind. Ausgehend von einem grundsätzlichen Zweifel an der Übertragbarkeit quantitativer Kriterien auf die qualitative Forschung nehmen Vertreter dieser Position wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Besonderheiten qualitativer Forschung als Ausgangspunkt für die Formulierung geeigneter Kriterien. Beispiele solcher Kriterien sind die *Kommunikative Validierung* nach Terhart (1981) oder das *Triangulationskriterium* (vgl. Flick, 2007).

- Postmoderne Ablehnung von Kriterien

Vertreter dieser Position argumentieren gegen den Versuch, Qualitätskriterien für die qualitative Forschung zu definieren. So argumentierte etwa Shotter (1990, S. 69, zit. in Flick, 2007, S. 321) aus sozialkonstruktivistischer Sicht, dass die Annahme einer sozial konstruierten Welt nicht mit Standards zur Bewertung von Erkenntnisansprüchen vereinbar sei, weil dadurch die Grundlagen des sozialen Konstruktivismus nicht respektiert würden.

Ausgehend von diesen drei Positionen wird im vorliegenden Forschungsvorhaben von der Grundannahme ausgegangen, dass für die qualitative Forschung Kernkriterien zwingend sind. Eine Ablehnung von Bewertungskriterien für diese Untersuchung ist aus verschiedenen Gründen nicht sinnvoll. Nebst der Gefahr der Beliebigkeit und Willkür würde sich das Forschungsvorhaben der Anerkennung der *Scientific Community* weitgehend entziehen. Dies ist umso weniger wünschenswert, als der spärlich geführte sportpädagogisch/-didaktische Forschungsdiskurs eine Öffnung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen notwendig macht. Und obwohl Strauss (1996) selber die Methode der Grounded Theory als *Forschungsstil* bezeichnet, der nicht als formalisierte Vorgehensweise zu verstehen sei, so liefert die Grounded Theory mit dem Kodierungsparadigma, das sich auf dem Hintergrund einer konstruktivistischen Folie sehr wohl als konsistente erkenntnistheoretische und methodologische Kriterien-Orientierung verstehen lässt, gleich selber ein ausgezeichnetes Beispiel dafür, dass sich Kriterien-Orientierung und qualitative Forschung sehr wohl vereinbaren lassen.

Ausgehend von diesen *Grundannahmen*, der *Fragestellung* und den *Methoden* sowie von der *Spezifität des Forschungsfeldes* und des *Untersuchungsgegenstands* lassen sich für die vorliegende Untersuchung forschungsmethodische *Kernkriterien* bestimmen. Die Festlegung von *Kernkriterien* spezifisch für ein Forschungsvorhaben macht gemäss Steinke (2007, S. 323) deshalb Sinn, weil sowohl die Unterschiedlichkeit als auch die stark eingeschränkte Standardisierbarkeit methodischer Vorgehensweisen in qualitativen Forschungsansätzen im Widerspruch stehen zur Idee, einen allgemein gültigen Kriterienkatalog festzulegen. Für die Bestimmung solcher Kernkriterien für das vorliegende Forschungsvorhaben, wird auf die Vorarbeiten von Bogumil & Immerfall (1985), Mayring (2002), Lamnek (1995), Flick et al. (1995/2007), Kuhlmann (2005) sowie auf Glaser & Strauss (1998) und Strauss & Corbin (1996) abgestützt.

Die beiden Kernkriterien

- *Stimmigkeit*
und
- *intersubjektive Nachvollziehbarkeit*

stellen zwei übergeordnete Qualitätskriterien dar, denen vier Kernkriterien nachgestellt werden:

- *Offenheit und Flexibilität*
- *Explikation des Forschungsprozesses*
- *Reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme*
- *Relevanz und Anschlussfähigkeit*

Die Kernkriterien bilden die Bezugspunkte, um *Wissenschaftlichkeit*, *Güte* und *Geltung* der vorliegenden Untersuchung zu sichern. Sie werden in der Folge ausführlich dargestellt und hinsichtlich der untersuchungsspezifischen Anwendung und Umsetzung konkretisiert.

4.2.1 Stimmigkeit und intersubjektive Nachvollziehbarkeit

Den übergeordneten Qualitätskriterien *hohe Stimmigkeit* und *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* kommt für diese Untersuchung eine grosse Bedeutung zu. *Stimmigkeit* bezieht sich nach Kuhlmann (2005, S. 25) auf die Fragestellung, die Art und Auswahl der Experten und einer darauf abgestimmten Methodenwahl. Steinke (2007) versteht darunter eine maximale Stimmigkeit zwischen der Fragestellung, den Methoden, der Spezifik des Forschungsfeldes und der Forschungskompetenz des Forschers. Zudem muss diese Stimmigkeit innerhalb des Forschungsprozesses sichtbar gemacht und - wenn auch nicht intersubjektiv überprüfbar - so doch intersubjektiv nachvollziehbar sein. Kuhlmann (2005) bezeichnet diese Forderung als Prozessevaluation, bei der die Stationen im Forschungsprozess dem Gegenstand angemessen zu beschreiben sind bzw. kritisch reflektiert werden sollen. Aus eben diesem Grund der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit muss sich gemäss Steinke (1999, S. 207 ff.) das Verhältnis von Originalaussagen und Deutungsansagen in ihrer Darstellung im Text widerspiegeln. Bogumil & Immerfall (1985, S. 71) sprechen von Stimmigkeit an Stelle der Reliabilität, mit der Begründung, dass Stimmigkeit zwischen den Zielen und Methoden dem Anspruch der qualitativen Forschung angemessener ist. Zur Reliabilität kann zudem gesagt werden, dass die quantitative Auffassung tatsächlich kaum übertragbar ist. Dafür sind bei den qualitativen Methoden die Instrumente zu wenig standardisiert, die Kontextbedingungen schwer kontrollierbar und die Datenerhebung kaum wiederholbar.

Umsetzung des Kernkriteriums: Die beiden Prinzipien *Stimmigkeit* und *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* werden über folgende drei Punkte im Forschungsvorhaben berücksichtigt:

- Detaillierte Dokumentation des Forschungsprozesses
(Darlegung des Vorverständnisses des Forschers; Theoretische Vorstrukturierung im Sinne der Grounded Theory (vgl. Kap. 3); Methodendokumentation; Dokumentation von Datenerhebung, Transkriptionsverfahren, Daten, Auswertungsmethodik (Kodierparadigma und dreistufiges Kodiervorgehen der Grounded Theory); Dokumentation von Problemen und Begründung von Entscheidungen)
- Perspektivenvielfalt und Diskurs (in Anlehnung an Steinke, 2007, S. 25)
(Perspektiven-Rückkoppelung (vgl. Kap. 4.3.4.1); Perspektiven-Erweiterung (vgl. Kap. 4.3.4.2); Validierungsschritte; Expertenkonsultation betr. theoretischer Anschliessungen (vgl. Kap. 4.3.5))
- Anwendung kodifizierter Verfahren

(Anwendung des Kodierparadigma in der Datenerfassung und -auswertung; dreistufiges Kodierverfahren der Grounded Theory; Critical-Incident-Technique)

4.2.2 Kernkriterium Offenheit und Flexibilität

Wie bereits im vorherigen Kapitel zur qualitativen Forschung festgehalten, ist die *Offenheit* des Forschenden gegenüber den Untersuchungspersonen, -situationen und -methoden (Lamnek, 1995, S. 29) das wichtigste Kernkriterium qualitativer Forschung. Die praktische Umsetzung dieses Prinzips bedingt eine hohe *Flexibilität*. Damit ist gemeint, sich vom Forschungsgegenstand leiten zu lassen, Umwege zu beschreiten und sich anzupassen, sei dies an veränderte Situationen oder Relationen zwischen Forscher und Beforschtem. Das Prinzip der Offenheit bringt zum Ausdruck, dass der Forscher nicht bereits zu Beginn der Untersuchung jegliche Schritte bestimmt hat, sondern sich einer ausführlichen Erkundung des Feldes widmet. Die qualitative Forschung nähert sich ihrem Untersuchungsfeld also möglichst unverstellt in seiner Ganzheit und Komplexität, sucht demnach auch keine künstlich für den Forschungsprozess geschaffene Laborsituation auf, um zu testen und zu messen, sondern beabsichtigt Realitätsfindung in alltäglichen Situationen. *Offenheit* geht zusammen mit dem Prinzip der Kommunikation zurück auf Hoffmann-Riem (1980), die damit das anhaltende Wechselspiel zwischen Empirie und Theorie bezeichnet. Nach Kuhlmann (2005, S. 11) meint Offenheit in dieser Hinsicht „die theoretische Elaboriertheit des Forschungsgegenstands zunächst zurückzustellen, um möglichst offen zu bleiben für das, was der zu untersuchende Wirklichkeitsausschnitt - im Sinne eines weiten Feldes - offensichtlich zu bieten hat.“ Kuhlmann stützt sich offensichtlich auf Flick's Differenzierungsversuch zum Prinzip der *Offenheit*. Flick (1991, S. 150 f.) unterscheidet je nach Standort der Modellbildung im Forschungsprozess zwischen jenen qualitativen Forschern, die der klassischen Variante der Modellbildung aus den quantitativen Sozialwissenschaften folgen und ein Hypothesenmodell an den Anfang der Untersuchung stellen und jenen qualitativen Forschern, die das Prinzip der *Offenheit* radikal umsetzen. Die in dieser Arbeit bevorzugte Grounded Theory ist ein bekanntes Beispiel für ein solches Vorgehen. *Offenheit* zeigt sich nach Mayring (2002) besonders in der Suche nach einer maximalen *Nähe zum Gegenstand*. Die *Nähe zum Gegenstand* wird über die von Miethling & Krieger (2005, S. 33) beschriebene Leitlinie der „*Entdeckungs-Orientierung*“ gesichert. Franke (1984) wiederum formuliert methodische Prinzipien, welche er für die Erfassung subjektiver Theorien und Alltagstheorien bei Sportlehrern angewendet hat: *Unterrichtsnähe, Direktheit, Strukturiertheit, freie Antworten ermöglichen, von Problemsituationen ausgehen*, bezeichnet er als bewährte Merkmale des Prinzips *Offenheit*. *Offenheit* steht damit auch an Stelle einer Variablenkontrolle, sofern dadurch optimal auf den Untersuchungsgegenstand eingegangen werden kann. Lamnek (1995) formuliert den Begriff der *ökologischen Validi-*

tät und meint damit, dass die qualitative Forschung eine hohe Validität dadurch gewährleistet, dass sie näher am sozialen Feld stattfindet, in der Annahme, dass gültige Informationen nur im natürlichen Umfeld gewonnen werden können. Schliesslich hält Mayring (2002, S. 16 f.) fest, dass es längst dem Forschungsalltag entspricht, „dass während der Untersuchungen neue interessante Aspekte auftauchen, die mit ausgewertet werden sollen. Hier nun zu mögeln, wie es meist geschieht, und im Forschungsbericht zu schreiben, man hätte darüber bereits eine Hypothese gehabt, ist natürlich unlauter. Besser gesteht man sich von Anfang an mehr Offenheit dem Gegenstand gegenüber zu, behält während des ganzen Forschungsprozesses die Augen offen für Unerwartetes.“

Umsetzung des Kernkriteriums: Die beiden Prinzipien Offenheit und Flexibilität werden im Forschungsvorhaben über folgende Punkte berücksichtigt:

- Verwendung des Grounded-Theorie-Ansatzes, insb. über das Prinzip des theoretischen Samplings
- Theoretische Vorstrukturierung anstelle theoretisch fundierter Hypothesen
- Zwei offene Fragestellungen und zwei breit gefasste Untersuchungsbereiche anstelle eines hypothesengeleiteten Vorgehens
- Dreistufiges, flexibles Interviewverfahren
- Reflexive Haltung des Forschers
- Zirkularität des Forschungsprozesses
- Weiterentwicklung der theoretischen Sensibilität des Forschers im Verlauf des Forschungsprozesses

4.2.3 Kernkriterium Explikation des Forschungsprozesses - Regelgeleitetheit und Verfahrensdokumentation

Um den Forschungsverlauf nachvollziehen zu können, werden die einzelnen Schritte des Untersuchungsprozesses so transparent wie möglich dargestellt. Dadurch wird auch den Prinzipien der *Stimmigkeit* und der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* eines Forschungsergebnisses Rechnung getragen. Lamnek (1995) argumentiert, dass der Transparenz, indem die einzelnen Schritte minutiös dargestellt werden und somit nachvollziehbar sind, weit grössere Bedeutung zukommt als einer scheinbaren *Objektivität*, die bestenfalls einen Idealzustand anstrebt, diesen aber nicht erreicht.

Die *Explikation des Forschungsprozesses* wird hauptsächlich über die beiden Punkte *Verfahrensdokumentation* und *Regelgeleitetheit* eingelöst. Beide Punkte werden von Mayring (2002) als bedeutsame Gütekriterien qualitativer Forschung bezeichnet. Bei quantitativer Forschung reicht in der Regel der Verweis auf die verwendeten Techniken und Messinstrumente aus, um ein methodisches Verfahren zu dokumentieren, da diese stark standardisiert vorgegeben sind. In qualitativen Forschungsvorhaben ist das Vorgehen jedoch in aller Regel spezifischer auf den jeweiligen Gegenstand bezogen. Methoden und Verfahren werden meist

speziell für einen Gegenstand entwickelt oder differenziert. Dieses Vorgehen muss nach Mayring (2002) bis ins Detail dokumentiert werden, um den Forschungsprozess für andere nachvollziehbar werden zu lassen. Dies betrifft die Explikation des Vorverständnisses, die Zusammenstellung des Analyseinstrumentariums, die Durchführung und die Auswertung der Datenerhebung. Diese Verfahrensdokumentation wird auch gerne unter dem Begriff *Transparenz* thematisiert. Demnach sind Funktionen, Ziele und Methoden der Forschungsarbeit offenzulegen, damit der Forschungsprozess für alle Beteiligten nachvollziehbar wird. Eine so verstandene Transparenz wird in der qualitativen Forschung immer stärker als grundlegend anerkannt.

Die besondere Bedeutung der *Regelgeleitetheit* bzw. der Verfahrensregeln zur *Explikation des Forschungsprozesses* bedarf der Präzisierung. *Regelgeleitetheit* bezieht sich auf die Absicherung einzelner Schritte und Sequenzen im gesamten Forschungsprozess durch eine von Regeln und Systematik gekennzeichnete Forschungsarbeit. Regelgeleitetheit wird häufig über die Darstellung des Forschungsprozess in Ablaufmodellen angestrebt. Dabei werden auch prozessbedingte Anpassungen expliziert. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Repräsentativität, ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass *regelgeleitete* qualitative Forschung nicht zufällige, sondern bewusst typische Fälle auswählt, also einer theoretisch-systematischen Auswahl verpflichtet ist, die sich am Untersuchungsfeld orientiert. *Generalisierbarkeit* von Aussagen wird durch diese typischen Fälle erreicht, die einen spezifischen Bereich repräsentieren. Ein weiteres Beispiel für die Regelgeleitetheit, kommt in der *Triangulation* - nach Mayring (2002) ein weiteres Gütekriterium qualitativer Forschung - zum Ausdruck. Denzin & Lincoln (zit. in Flick, 2007, S. 311) verstehen unter *Triangulation* eine „Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des untersuchten Gegenstandes“, die vor allem einen „Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation“ darstellt. Flick (2007) sieht in dieser Sichtweise eine Verbindung zu den Konzepten des „Theoretischen Sampling“ und der „Theoretischen Sättigung“ im Sinne der Grounded Theory. Über den Vergleich und die Variation typischer Fälle, Ereignisse und Situationen wird Triangulation „als Weg der Erweiterung der Erkenntnis über den untersuchten Untersuchungsgegenstand verstanden“ (ebd., 2007, S. 318).

Umsetzung des Kernkriteriums: Das Kernkriterium *Explikation des Forschungsprozesses*, die *Regelgeleitetheit* und die *Verfahrensdokumentation* werden über folgende Punkte im Forschungsvorhaben berücksichtigt:

- Darlegung des Vorverständnisses des Forschers
- Ausführliche Verfahrensdokumentation und detaillierter Forschungsplan
- Heuristische Rahmenkonstruktion durch das Kodierparadigma und das dreistufige Kodiervorgehen aus der Grounded Theory sowie über die Verknüpfung an die *Critical-Incident-Technique*
- Explikation der Forschungsinstrumente zur Befragung, Datenbearbeitung und -auswertung
- Indikation der Samplingstrategien, (vgl. Kap. 4.3.1.3)

4.2.4 Kernkriterium ‚Reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme‘

Kommunikations- und Interaktionsprozesse werden als konstituierendes Element der Forschung angesehen. Im Zentrum steht dabei das Verhältnis zwischen dem Forscher und der Primarschulexperten. Das Interaktionsverhältnis ist aufgrund der bisherigen Ausführungen nicht ein Subjekt-Objekt-Bezug sondern ein Subjekt-Subjekt-Bezug und deutet mit dem Begriff der *Interaktion* an, dass sich zwei gleichwertige Partner gegenüber stehen. In der Betrachtung von Forschung als Kommunikation, steht die *diskursive Auseinandersetzung* zwischen Forscher und den befragten Primarschulexperten auch für das Prinzip der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* sowie als *Validierungsmassnahme*. Mit dem Anspruch einer *reflexiven* Kommunikation wird sowohl auf den Forscher als auch auf die befragten Primarschulexperten Bezug genommen. Die sowohl handlungstheoretische als auch im Professionsverständnis des Lehrerberufs begründete Betrachtung des Menschen bzw. der Lehrperson als reflexives Wesen stellt die traditionelle Subjekt-Objekt-Trennung in der Forschung in Frage, „...weil man mit einem reflexiven Subjekt in Kommunikation treten kann und die Angemessenheit der Rekonstruktion der subjektiven Theorie im Dialog feststellen kann...“ (Groeben, 1988, S. 23). Das Reflexionsmoment bezieht sich auch auf den Forscher selbst, sofern sein Wissen über den Untersuchungsgegenstand sowie seine Reflexivität über das eigene Handeln und die eigenen Wahrnehmungen nicht als Störvariablen, sondern als „wesentlicher Teil der Erkenntnis“ (Flick, 2007, S. 23) verstanden werden.

Das Kernkriterium ‚Reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme‘ umfasst folgende Punkte:

- *Entdecken - Verstehen - (Re-)Konstruieren*

Der Erkenntnisgewinn durch den auf Entdecken, Verstehen und (Re-)Konstruktion angelegten Forschungsprozess aus der Interaktion zwischen Forscher und befragter Person, hängt wesentlich von der *Berücksichtigung der Unterschiedlichkeit* der Perspektiven von Forscher und Beforschten ab. Dabei geht es um das wissenschaftliche Verstehen des Verstehens, des Verstandenen und des Selbstverständlichen, letztlich um den methodisch kontrollierten Nachvollzug der Perspektive der Beforschten. In diesem gemeinsamen Prozess des Entdeckens, Verstehens und der (Re-)Konstruktion ist es im Sinne der *Offenheit* und *Flexibilität* notwendig, der sprachlichen Ausdrucksweise der Befragten einen möglichst grossen Spielraum zu lassen. Die damit einhergehende Notwendigkeit einer *reflexiven* Kommunikation zwischen Forscher und Beforschten bezieht sich in Anlehnung an die Bezeichnung einer „reflektierten Subjektivität“ (Flick, 2007, S. 330) auf die reflektierte Haltung des Beforschten in seiner Rolle als Informationsträger sowie des Forschers in seinem Forschungsvorgehen. Thiemann (1983, S. 73) erklärt: „Beim Interpretieren also schliesst

sich der Forscher selbst nicht aus, wird auf sich selbst reflexiv, macht sein inneres Bezugssystem mitteilbar und so argumentationszugänglich. Diese Operation ist Teil des Interpretierens selbst; weder ihm vorgeordnet noch nachgetragen als Stellungnahme zu Forschungsergebnissen. Wenn das Interpretieren des Interpreten selbstreflexiv wird, ist es theoretischer und praktischer Akt in einem.“ Im reflexiven Diskurs zwischen Forscher und Beforschten geht es letztlich auch darum, den Prozess des gegenseitigen *Verstehens* zu unterstützen.

○ *Kommunikative Validierung*

Durch die kommunikative Validierung wird der befragten Person mehr Kompetenz zugebilligt als in quantitativen Verfahren. Sie wird nicht nur als Datenlieferant betrachtet, sondern wird als denkendes Subjekt, wie der Forscher selbst, mit den Ergebnissen des Forschers konfrontiert und tritt mit ihm in einen Dialog. Der Forscher kann - vor allem was die Absicherung der Rekonstruktion subjektiver Bedeutungen angeht - aus diesem Dialog wichtige Argumente zur Relevanz der Ergebnisse gewinnen (Mayring, 2002, S. 103). Kommunikative Validierung kann in Anlehnung an Groeben (1988) und auf dem Hintergrund eines konsenstheoretischen Wahrheitskriteriums als Übereinstimmung zwischen Interviewer und Interviewpartner über die Rekonstruktion subjektiver Theorien definiert werden.

○ *Argumentative Interpretationsabsicherung*

Nebst der kommunikativen Validierung müssen weitere Überprüfungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, um nicht bei den subjektiven Wahrnehmungen und Explikationen der Beforschten zu bleiben. Interpretationen lassen sich durch reflexive Kommunikation nicht beweisen, nicht wie Rechenoperationen nachrechnen. Dennoch muss sich eine Qualitätseinschätzung besonders auf interpretative Teile richten. Bei der argumentativen Interpretationsabsicherung gilt die Regel, dass Interpretationen nicht gesetzt, sondern argumentativ begründet werden müssen. Die argumentative Interpretationsabsicherung ist damit nicht ausschliesslich als kommunikativer Validierungsprozess zwischen dem Forscher und der befragten Person zu verstehen. Vielmehr sieht Terhart (1981) im Konzept der *argumentativen Validierung* ein weiterführendes Verfahren, das speziell über die *Expertenvalidierung* (ebd., 1981) zur Geltungsbegründung beiträgt.

Umsetzung des Kernkriteriums: Das Kernkriterium ‚Reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme‘ wird über folgende Punkte im Forschungsvorhaben berücksichtigt:

- *Vertrauensvolle Beziehung* zwischen Forscher und Beforschten als Voraussetzungskriterium (vgl. Kap. 4.3.1)
- Reflexiv-argumentative Kommunikation in den Interviews durch die Übertragung der heuristischen Rahmenkonstruktion (Kodierparadigma Grounded Theory, CIT) auf den Interviewleitfa-

den und damit auf die Ebene der Datenerhebung (vgl. Kap. 4.3.3.1)

- Dreistufiges Interviewverfahren und das *Prinzip des argumentativen Erfragens* entlang der Phasen 2 und 3 des Gesprächs (vgl. Kap. 4.3.3.1)
- Zirkularität von Datenerfassung und Datenauswertung und kommunikative Überprüfung der Ergebnisse im Feld
- Transkriptionsvalidierung durch befragte Primarschulexperten
- Doppelte Expertenvalidierung in einem quasi-statistischen Verfahren: Validierung der offenen Kodierung durch drei Primarschulexperten und zwei Fachexperten (Sportdidaktiker) und Validierungsgespräch (vgl. Kap. 4.3.4)
- Prinzip der theoretischen Sättigung (vgl. Abb. 40)
- Massnahmen zur intrasubjektiven Interpretationsabsicherung: Zeitlich gestaffelte nachmalige Kodierung durch die gleiche Person; Entwicklung der theoretischen Sensibilität; Argumentative Kodierung entlang des Kodierparadigmas
- Expertenvalidierung der theoretischen Anschliessungen (vgl. 4.3.5)

4.2.5 Kernkriterium Relevanz und Anschlussfähigkeit

Ein Ziel von Forschung muss es sein, ihre Ergebnisse möglichst vielseitig anschlussfähig zu halten, sei dies im Rahmen des Wissenschafts- oder des Praxis-systems. Je besser dies gelingt, desto höher ist die Qualität des wissenschaftlich generierten Wissens zu veranschlagen. Gerade wenn es im Rahmen der Unterrichtsforschung darum geht transferentielle Operationen systematisch zu unterstützen, wird die *Anschlussfähigkeit* nach Le Compte & Preissle (1993) zu einem zentralen Kriterium. Sie betonen in diesem Zusammenhang, dass es in der qualitativen Forschung nicht so sehr um Generalisierbarkeit an sich gehe, sondern eher um Vergleichbarkeit (*comparability*) und Umsetzbarkeit (*translatibility*). Flick (2007) fordert, dass zur Beurteilung der Relevanz von Forschungsergebnissen, ihr pragmatischer Nutzen beurteilt werden müsse. Demnach ist es am Forscher aufzuzeigen, *wozu* die gewonnenen Forschungsergebnisse *welchen* Beitrag leisten (ebd., 2007, S. 330).

Umsetzung des Kernkriteriums:

Das Kernkriterium ‚Relevanz und Anschlussfähigkeit‘ wird über folgende Punkte im Forschungsvorhaben berücksichtigt:

- Relevanz und Anschlussfähigkeit der Fragestellung und der Ergebnisse aus der Sicht des Forschers (vgl. Kap. 11.2)

4.3 Forschungsprozess

4.3.1 Untersuchungsgruppe und -teilnehmer

4.3.1.1 Der Primarlehrberuf und die Primarschule in Deutschfreiburg

Der zweisprachige Kanton Freiburg zählt ca. eine Viertelmillion Einwohner. Rund ein Drittel davon ist deutschsprachig. In 26 Schulgemeinden werden insgesamt 250 deutschsprachige Primarklassen geführt. Die Primarschulkinder (1. bis 6. Klasse bzw. 7- bis 12-jährige Kinder) werden von 483 Primarlehrpersonen, davon 76 Männern im Klassenlehrersystem (vs. Fachlehrer- oder Fächergruppenlehrersystem) unterrichtet. Nur knapp 20 % der Lehrpersonen arbeiten in einer 100%-Anstellung, etwa 40% haben ein Kleinpensum unter 40 Stellenprozenten.

Die Ausbildung zur Primarlehrperson erfolgte bis zur Jahrtausendwende am Kantonalen Lehrerseminar (Sekundarstufe 2), seither an der Pädagogischen Hochschule (Tertiärstufe). In beiden Ausbildungsgängen wird das Berufsprofil einer Generalisten-Lehrperson verfolgt, die qualifiziert wird, alle Fächer zu unterrichten. Sie erteilt somit den Sportunterricht in ihrer Schulklasse als eines von rund zehn Fächern. Im Schulalltag haben dennoch viele Klassen eine bis drei Lehrpersonen, was sich durch den hohen Anteil an Teilzeitarbeitenden, den Einsatz von Fachlehrkräften in einzelnen Fächern sowie den häufig zur Anwendung kommenden Fächerabtausch zwischen den Primarlehrpersonen erklären lässt. Als Beispiel für den in der Schweiz hochgehaltenen Föderalismus auch im Bildungswesen genießt der deutschsprachige Kantonsteil im Kanton Freiburg eine hohe Autonomie in Bildungsfragen (Lehrmittel, Schulführung, Lehrpläne u.a.m.).

4.3.1.2 Die befragte Primarlehrperson als Primarschulexperte

Ausgehend von den beiden Fragestellungen und Untersuchungsbereichen, werden die befragten Primarlehrpersonen aus methodologischer Sicht als Primarschulexperten bezeichnet. Die bisher verwendeten Bezeichnungen *Beforschte* oder *Untersuchungsobjekte* entsprechen der vorliegenden Forschungsweise nur bedingt. Der Begriff *Experte* als wissenssoziologische Figur lässt sich allerdings nicht schlüssig definieren (vgl. Meuser & Nagel, 2003, S. 484 ff.). Aus methodologischer Sicht ist die Expertenbezeichnung ein vom Forscher verliehener Status, den er aufgrund des jeweiligen Erkenntnisinteresses verleiht. Als Experte kommt nach Hitzler, Honer & Maeder (2004, S. 484 ff.) in Betracht, „wer sich durch eine institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit auszeichnet.“ Diese Bezeichnung fasst auch die aktuelle wissenssoziologische Diskussion um den Expertenbegriff zusammen. Im vorliegenden Forschungsvorgehen wird der Forscher als Experte mit wissenschaftlich-methodischer Kompetenz und die befragten Primarlehrpersonen als Experten für die pädagogische Praxis

betrachtet. In einem kommunikativen Forschungsprozess stehen sich beide im Sinne einer gewinnbringenden Komplementarität auf *Augenhöhe* gegenüber. Nun mag man vorhalten, dass in diesem Sinn jede Primarlehrperson als Experte bezeichnet werden kann, und damit der Expertenstatus hinfällig wird. Aufgrund der dargelegten forschungsethischen und forschungsmethodischen Grundlegung ist die Expertenbetrachtung speziell auch im Sinne des Gütekriteriums *reflexiven Kommunikation* für dieses Forschungsvorhaben dennoch stimmig (vgl. Zoglonek, 1996). Der Expertenstatus ergibt sich zudem auch aus der Wahl der beiden Samplingstrategien des selektiven und theoretischen Samplings, sofern dadurch jede befragte Primarlehrperson einen neuen Blickwinkel im Sinne eines je typischen Falls auf den Untersuchungsgegenstand eröffnet. Betrachtet man die Berufsprofile der zehn befragten Primarschulexperten (vgl. Abb. 7), so trifft dies umso mehr zu, als viele unter ihnen, nebst dem Unterrichten in der Klasse, unterschiedliche Verantwortlichkeiten und Tätigkeiten an der Schule wahrnehmen, sei dies als Schulleiterin, Logopädin, Sportverantwortliche, usw. und dadurch einen je typischen Fall mit institutionalisierter Kompetenz repräsentieren.

4.3.1.3 Verfahren zur Auswahl der Primarschulexperten

Die Auswahl der befragten Primarschulexperten erfolgte ausgehend von den oben skizzierten schulsystemischen Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen und Systemmechanismen des Handlungsfeldes Primarschule. Das Verfahren und die befolgten Prinzipien zur Stichprobenauswahl werden in der Abbildung 6 skizziert und nachfolgend erläutert.

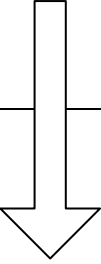
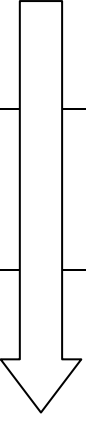
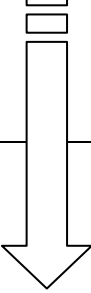
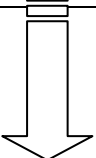
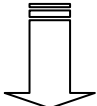
Auswahlphase		Auswahlverfahren und -prinzipien				
		Kooperation mit der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg	Theoretische Sensibilität des Forschers	Selektives Sampling / Bedingungsvariation	Theoretisches Sampling	Theoretische Sättigung
03/2007	2 Test-interviews					
03/2007	Potenzielle Kontaktgruppe von 150 Lehrpersonen					
04/2007 - 06/2008	Interviews mit Primarschulexperten P1 -> P10					

Abb. 6: Stichprobe: Auswahlverfahren und -prinzipien

Die Erforschung subjektiv relevanter Ereignisse, Situationen und Themen, lässt eine grosse persönliche Betroffenheit der Befragten erwarten. Auch ist die Mitarbeit am Forschungsprozess mit einem nicht geringen zeitlichen Aufwand über fast zwei Jahre verbunden. Ein gesichertes Vertrauensverhältnis zwischen Forscher und Befragten ist - das zeigten auch Testgespräche mit zwei Primarlehrpersonen in einer Voruntersuchungsphase deutlich - grundlegend für das Gelingen des Forschungsvorhabens. Verschiedene Punkte aus dem gewählten forschungsmethodische Ansatz (*Critical-Incident-Technique; Symmetrie zwischen Forscher und Beforschem; reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme; Relevanz und Anschlussfähigkeit*) verlangen von den Befragten zudem eine hohe Reflexions-, Interaktions- und Kommunikationskompetenz. Die beruflichen Qualifikationen, das Fortbildungsverhalten sowie berufliche Tätigkeit in der Lehrerbildung (Praktikanten- und Berufseinstiegsbetreuung) wurden diesbezüglich als *weiche* Kriterien bei der Auswahl herangezogen.

Unter Berücksichtigung der genannten Anforderungen betreffend zeitlichem Aufwand, interaktionaler und kommunikativer Offenheit sowie Reflexionskompetenz wurde in einem ersten Schritt, unterstützt von der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg (administrative Personalführung) und gestützt insbesondere auf die theoretische Sensibilität des Forschers (Kenntnis des Untersuchungsfeldes), aus den insgesamt 483 Primarlehrpersonen einer *Kontaktgruppe* von 150 potenziellen Interviewpartnern gebildet.

Auf der Basis dieser Kontaktgruppe erfolgte der nächste Auswahlsschritt des *selektiven Samplings* im Sinne von Schatzmann & Strauss (1975), dem Kriterium der *Variation zentraler Bedingungen* folgend. Dadurch wurde eine einseitige Verteilung der Befragten hinsichtlich folgender Variablen vermieden:

- *Schule/Schulort*
Maximal ein Primarschulexperte pro Schule, aus möglichst unterschiedlichen Schulen betreffend Grösse, soziodemografische Merkmale, pädagogisches Profil der Schule.
- *Geschlecht/Alter*
Bei einem Frauenanteil im Primarschullehrkörper von knapp über 80%, bestand eine Herausforderung im Finden genügend männlicher Primarlehrpersonen.
- *Unterrichtserfahrung*
Aufgrund der hohen Bedeutung der Berufserfahrung der Primarlehrpersonen für das Forschungsvorhaben, wurden Lehrpersonen mit weniger als drei Jahren Berufserfahrung oder einer Teilzeittätigkeit unter 20% ausgeschlossen. Ebenso wurden Lehrpersonen nicht befragt, die keine Unterrichtserfahrung im Schulsport haben.
- *Zusatzqualifikationen/Berufliche Tätigkeitsfelder*
Zur Perspektivenerweiterung insbesondere auf den zweiten Untersuchungsbereich *bewegungs-, sport- und körperkulturelle Alltagssituationen als gesamtschulisches Phänomen*, trug der Entscheid bei, Primar-

schulexperten auszuwählen, welche nebst der Unterrichtstätigkeit massgeblich auch noch in anderen Tätigkeitsfeldern an der Schule mitarbeiten (Schulleitungsfunktionen, Fachverantwortlichkeit Schulsport, Logopädie, Psycho-motorik, Heilpädagogik, Rhythmik).

- *Schulstufe*

Die Schulstufen der 1. bis 6. Klasse bzw. die Altersgruppen 7- bis 12-jähriger Primarschulkinder, wurden durch die Wahl von Primarschulexperten berücksichtigt, welche Lehrerfahrung auf möglichst unterschiedlichen Schulstufen haben.

- *Persönlicher Bezug und Einstellung zum Sport sowie zur Bewegungssport- und Körperkultur an der Primarschule*

Betreffend die persönliche Affinität der Primarlehrperson zum Sport und zum Schulsport sollte eine einseitige Auswahl vermieden werden. Als Kriterium wurde auf Aktivitäten im Freiwilligen Schulsport an kantonalen Schulsportanlässen, an ‚Jugend und Sport‘-Aktivitäten sowie an schulischen Bewegungsprojekten zurückgegriffen.

Das *selektive Sampling* kam in Verbindung mit dem *theoretischen Sampling* (Glaser & Strauss, 1998) zur Anwendung. Das *theoretische Sampling* bekam im Verlaufe des Forschungsprozesses bei jeder neuen Auswahl einer Primarschulexpertenperson zunehmend mehr Gewicht. „*Theoretisches Sampling*“ nach Glaser und Strauss (1998, S. 53 ff.) wurde bereits ausführlich im Kapitel 4.1.3.2 beschrieben. Die grundlegende Frage beim *theoretischen Sampling* lautet: Welches Vergleichsobjekt (welcher Primarschulexperte) muss (als nächstes) ausgewählt werden? Die Auswahl des Vergleichsobjekts ist dabei abhängig von seiner „*theoretischen Relevanz*“ (Glaser & Strauss, 1998, S. 57). Demzufolge wird der Prozess der Datenerhebung durch die sich entwickelnde Theorie kontrolliert, was vom Forscher eine Menge Voraussicht und Vorstellungskraft abverlangt, und an seine *theoretische Sensibilität* gebunden ist: „Theoretische Sensibilität bezieht sich auf eine persönliche Fähigkeit des Forschers. Gemeint ist ein Bewusstsein für die Feinheiten in der Bedeutung der Daten.... Die Ausprägung der Sensibilität hängt ab vom vorausgehenden Literaturstudium und von Erfahrungen, die man entweder im interessierenden Phänomenbereich selbst gemacht hat oder die für diesen Bereich relevant sind. Zudem entwickelt sich theoretische Sensibilität im weiteren Forschungsprozess...“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 25). Durch die Maximierung der Nähe zum Untersuchungsgegenstand, welche durch die theoretische Sensibilität des Forschers unterstützt wird, soll nach Mayring (2002) dem Gütekriterium der Offenheit Rechnung getragen werden. Grundsätzlich können beim theoretischen Sampling zwei mögliche Vorgehensweisen unterschieden werden: Zum einen kann die Auswahl eines Vergleichsobjekts dem *Prinzip des minimalen Unterschieds*, zum anderen dem *Prinzip des maximalen Unterschieds* folgen. Beide Prinzipien führen zu einer Erweiterung der Reichweite einer Theorie und kommen - im Sinne einer Weiterentwicklung der Grounded Theory - in

dieser Untersuchung auch bei der Variation der zentralen Bedingungen zur Anwendung. Wie viele Vergleiche müssen gezogen werden, um die Theorie und ihre Kategorien genügend abzusichern? Eine Frage, auf die das Konzept der „*theoretischen Sättigung*“ eine Antwort gibt (Glaser & Strauss, 1998, S. 68 ff.): „Sättigung heisst, dass keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann.“ Dass die Sättigung erreicht ist, bezeugt ein „theoretisch sensibler Blick auf die empirischen Grenzen der Daten, die Integration sowie die Dichte der Theorie“ (ebd., 1998, S. 69). Theoretisches Sampling kommt demnach, bei gleichzeitiger Variation der Kernbedingungen durch das selektive Sampling, im Verlauf des Forschungsprozesses zur Anwendung, indem auf der Grundlage des jeweils aktuellen Erkenntnisstands aus der Datenauswertung, die Stichprobe erweitert und ergänzt wird.

4.3.1.4 Stichprobenbeschreibung

- 2 Testinterviews:

Im Vorfeld der Untersuchung wurden Vorgespräche mit zwei Primarschulexperten durchgeführt, um die Befragungsinstrumente, die technischen Hilfsmittel sowie das Interviewverfahren zu prüfen. Die Auswahl der beiden Primarschulexperten erfolgte nach dem Prinzip der theoretischen Sensibilität des Forschers.

- Auswahlkriterien zur Festlegung einer potenziellen Kontaktgruppe mit ca. 150 Primarschulexperten:

Die Festlegung einer Gruppe möglicher Interviewpartner erfolgte wiederum nach dem Prinzip der theoretischen Sensibilität des Forschers sowie in Zusammenarbeit mit der Erziehungsdirektion Freiburg, sofern es um die Berücksichtigung folgender Auswahlkriterien ging:

- Verfügbarkeit der befragten Person für die Teilnahme am Forschungsprojekt: mindestens 2 Jahre (-> nur Festanstellungen und max. 55 Jahre alt)
- Primarlehrdiplom als Grundausbildung (-> keine Fächergruppen- oder Fachlehrkräfte)
- Anstellungssituation:
 - Mind. 40%-Anstellung und 3 Jahre Unterrichtserfahrung
 - Aktuelle Unterrichtstätigkeit in wenigstens 5 Fächern
 - Keine kritischen Personalfälle (laufenden administrative Verfahren, Krankheit, Urlaube...)
- Ausgeprägte Interaktions- und Kommunikationskompetenz
- Hohe Reflexionskompetenz (Qualifikations- und Tätigkeitsprofil der Lehrperson)

- Sukzessive Auswahl von zehn Primarschulexperten: Selektives Sampling (Bedingungsvariation) und theoretisches Sampling

Unter Berücksichtigung des jeweiligen Ergebnisstands in der Datenauswertung (Zirkularität des Forschungsprozesses), wurde über die Triangulation von selektivem und theoretischem Sampling ein Profil des Primarschulexperten entworfen, welcher als nächster *Fall* ausgewählt und befragt werden sollte. Anschliessend wurden aus der potenziellen Kontaktgruppe passende Kandidatinnen und Kandidaten kontaktiert. Am Beispiel des Primarschulexperten P5 (vgl. Abb. 7) lässt sich dieser Prozess exemplarisch skizzieren: Ausgehend von den zentralen Themen und Kategorien, welche über die Prinzipien der *theoretischen Sensibilität* und der *theoretischen Sättigung* in der ersten Phase des offenen Kodierens der Interviews mit den Primarschulexperten P1-P4 als Ergebnisse aufgedeckt wurden sowie unter gleichzeitiger Berücksichtigung der vorliegenden Variation zentraler Bedingungsfaktoren in den ersten vier Interviews (selektives Sampling) wurde das Profil des fünften Primarschulexperten entworfen. Gesucht wurde betreffend die zentralen Bedingungsfaktoren und betreffend möglicher Erfahrungen zu den aufgedeckten Themen und Kategorien, eine Person, die sich im Vergleich zu den bereits befragten vier Primarschulexperten *maximal* unterscheidet. Daraus ergab sich folgendes Grobprofil für P5: Mann, jung, wenige Jahre im Unterricht tätig, sportbegeistert, möglichst reiche Erfahrungen zu den Themen *Bewegung im Schulzimmer*, *Sicherheit und Sport*, *Wettkampf*, *Bewegungsbedürfnisse der Kinder*.

Gegen Abschluss der Datenauswertungsphase des offenen Kodierens hatten sich die zentralen Phänomene, wie sie im Ergebnisteil dieser Arbeit grösstenteils auch ausführlich beschrieben werden, herauskristallisiert. Mit zunehmender *theoretischer Sättigung* dazugehöriger Kategorien wurde im Verfahren des *theoretischen Samplings* nach Primarschulexperten gesucht, die betreffend diese Phänomene über zusätzliche und weiterführende Informationen verfügen (maximale Unterscheidung), um so den Forschungsgegenstand weiter auszuleuchten und einen vorläufigen Abschluss des Forschungsvorhabens zu erzielen. Betreffend die Thematik *Bewegung im Schulzimmer*, wurde ein Primarschulexperte (P10) befragt, der aufgrund seiner langjährigen Entwicklungsarbeit in der Schule als *Best-Practice*-Referenzperson betrachtet werden kann. Die folgende Abbildung bildet die Gesamtstichprobe ab und vermittelt einen Überblick über die unterschiedlichen Profile der zehn befragten Primarschulexperten und -expertinnen. Die Gespräche fanden in der Zeit von März 2007 bis Juni 2008 statt.

Interviewte Primarschulexperten P1- P10									
Ex- per- te	Sch ule/ Ort	Se x	Al ter	Er- fah- run g	Berufliche Zusatzqualifikationen	Berufliche Zusatztätigkeiten an der Schule nebst dem Unterrichten	Unterichtete Schulstufe	Beschäfti- gungsgrad	Persönlicher Bezug / Einstellungen zum Sport und zur Be- wegungs-Sport-und Körperkultur an der Primarschule (Auszüge aus den Gesprächsnotizen zu Beginn der Interviews)
P1	S1	W	41	12	Heilpädagogin; Schulleitung; Praktikumsbetreuung; J+S Leiterqualifikation	Heilpädagogin; Schulleitung (20%); Praktikumsbetreuung	Gemischt- stufige Son- derklasse	100%	P1: „Ist mein Angstfach...habe negative Erfahrungen als Schüler und Lehrperson... bin unsportlich. bewege mich aber gerne“
P2	S2	W	40	19	Schulleitung; IKT-Ausbildner	Schulleitung (70%)	3.- 4. Klasse	100%	P2: „Sport ist super...Sportunterricht ist sehr wichtig, aber nur ein Fach wie alle anderen...ich mache sehr gerne Sport aber eher zu wenig...“
P3	S3	W	53	33	Verschiedene Zusatzqualifikatio- nen zu Bewegung, Gesundheit, Bewegung und Lernen; Prakti- kumsbetreuung; J+S Leiterqualifikation	Ansprechperson für Gesundheit an der Schule; Intensive Mitarbeit in Berufsver- bänden; Praktikumsbetreuung	1.- 2. Klasse	70%	P3: „Ich bin unsportlich...bewege gerne...Turnen und Bewegung überhaupt ist mir als Lehrperson sehr wichtig..mir geht's um die Gesundheit... als Kind hatte ich lange gesundheitliche Schwierig- keiten und konnte über Jahre sehr wenig bewegen“
P4	S4	W	31	11	Lehrerbildnerin Praxis; Praktikumsbetreuung	Fachleitung Sport und Gesundheit an der Schule; Lehrergrundausbildung (20%); Praktikumsbetreuung	3.- 4. Klasse	80%	P4: „Bewegung ist mir wichtig...Sport ist nur ein Ausschnitt daraus...Turnen ist vor allem kein isoliertes Fach... bin nicht sehr sportlich...bin gar nicht ehrgeizig...eher ein Genussvo“
P5	S5	M	27	7	Praktikumsbetreuung; J+S-Leiterqualifikationen	IKT-Verantwortlicher; Praktikumsbetreuung	1.- 2. Klasse	100%	P5: „Sport ist mir persönlich sehr wichtig...ich treibe selber gerne und sehr viel Sport..ich unterrichte sehr gerne Sport sowie ande- re Fächer aber auch..bin ein begeisterter Sportler“
P6	S6	W	48	18	Sozialpädagogin; Mediationsausbildung	Materialverantwortliche	5.- 6. Klasse	60%	P6: „Sport ist mir lieb... selber brauche ich sehr viel Sport...ist eine Lebensschule für mich...mit dem Alter wird meine Fitness aber schlechter...“
P7	S7	M	40	15	Lehrerbildnerin Praxis; Praktikumsbetreuung; IKT-Ausbildung; J+S Leiterqualifikationen; Handwerkliche Erstausbildung	Lehrergrundaus- bildung (20%); IKT-Ansprechperson; Fachleitung Sport an der Schule; Schulleitung im Teilpensum; Praktikumsbetreuung	5.- 6. Klasse	100%	P7: „Ich treibe selber Sport... Sport ist eine Bereicherung...die Kinder mögen Sport an der Schule, dazu braucht es vor allem Fairness und Regeln, das ist wichtig“
P8	S8	M	28	6	Handwerkliche Erstausbildung; Praktikumsbetreuung	IKT-Ansprechperson; Praktikumsbetreuung	1.- 2. und 5.- 6. Klasse	100%	P8: „Sport ist mir sehr wichtig, das Turnen bedeutet den Kindern viel...und mir darum auch..sie brauchen Bewegung, auch im Schulzimmer, ich schaue, dass das jeden Tag möglich ist..“
P9	S9	W	27	4	J+S Expertin; Interkulturelle Pädagogik		1.- 2. und 5.- 6. Klasse	80%	P9: „Sport in der Natur mag ich ..in der Schule ist der Sportunter- richt sehr schwierig...die Aggressionen der Kinder und der Um- gang untereinander sind ein ewiges Thema... in vielen Sportarten bin ich selber nicht so gut...muss alles gut vorbereiten“
P10	S10	M	55	35	J+S Leiter; Praktikumsbetreuung;	Best-practice-Adresse für Be- wegung und Lernen im Schul- zimmer; Praktikumsbetreuung	5.- 6. Klasse	100%	P10: „Kinder sind sehr unterschiedlich betreffend Bewegung ...mich interessiert das Lernen der Kinder mit Bewegung....ich brauche selber Bewegung zum Leben...“

Abb. 7: Stichprobenübersicht

4.3.1.5 Stichprobenausschlüsse

Zwei zusätzlich durchgeführte Interviews wurden nicht in die Datenauswertung einbezogen. Ein erstes Gespräch hielt den Kernkriterien *Stimmigkeit* und *reflexive Kommunikation* nicht stand. Dies lässt sich an zwei Punkten verdeutlichen, nämlich an der auffallend normativen Prägung der Aussagen (Soll-Formulierungen) und zusätzlich am fehlenden Selbstbezug bzw. an der durchgehend losen Verknüpfung der Aussagen an kritische Ereignisse, wodurch eine argumentative Befragung (Ereignis, Ursachen, Handlungsstrategien, Konsequenzen...) nicht eingehalten werden konnte.

Dem Prinzip des theoretischen Samplings folgend, wurde analog zu P10 eine Primarschulexpertin zum Phänomen/Thema *Sicherheit* befragt. Ihr Profil versprach insofern eine wertvolle Perspektive, als es in ihrer Klasse im Schwimmunterricht zu einem schweren Unfall gekommen war, bei dem ein Schüler eine schwere geistige und körperliche Invalidität davon trug. Der Unfall zog zudem ein langwieriges Rechtsverfahren nach sich. Dieses Interview konnte aus forschungsethischen Gründen nicht in die Datenauswertung einbezogen werden, weil aufgrund der Öffentlichkeit des Falles, die Anonymität betroffener Institutionen und Personen nicht gewährleistet werden konnte, ohne dabei den Inhalt des Gesprächs übermäßig zu verfälschen. Bei einer entsprechend hohen persönlichen Betroffenheit dieser Primarlehrperson kam es im Verlauf des Interviews zudem mehrfach zu emotionalen Ausbrüchen, wodurch die aus forschungsmethodischer Sicht notwendige reflektierte Distanz des Befragten zum Ereignis ebenfalls nicht gewährleistet werden konnte.

4.3.2 Forschungsdesign und Forschungsprozess

Die folgende Abbildung 8 bildet das Forschungsdesign und den Forschungsprozess der Untersuchung ab und wird auf den folgenden Seiten kommentiert.

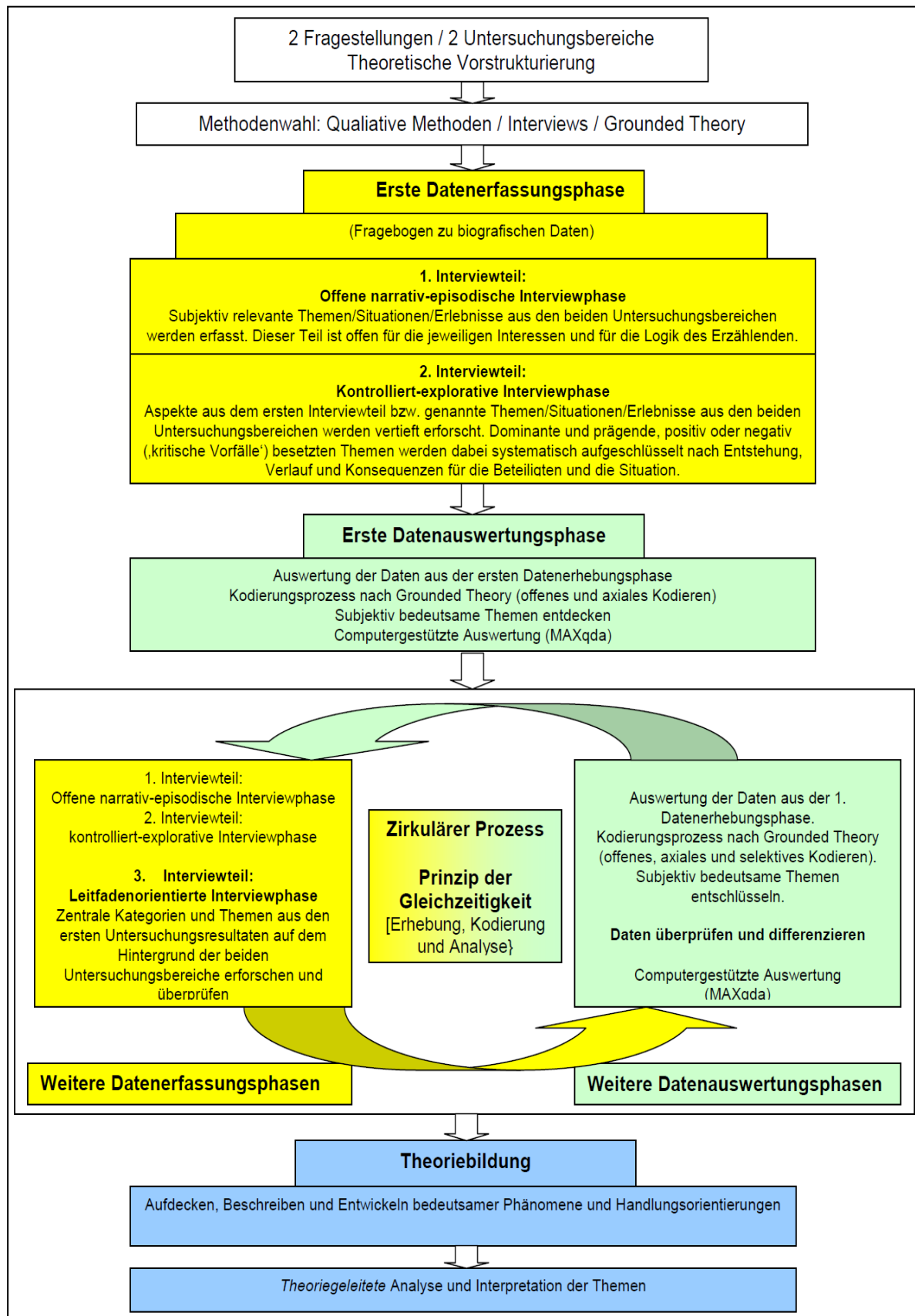


Abb. 8: Forschungsdesign und Forschungsprozess

4.3.3 Datenerfassung und Datenaufbereitung

4.3.3.1 Interviewdurchführung

Die Datenerfassung erfolgte über verschiedene Ansätze qualitativer Interviewformen. Um die Vielfalt an Interviewtechniken zu unterteilen, unterscheidet Friebertshäuser (2003, S. 372) grob zwischen „stark vorstrukturierten Interviewtechniken“ vs. „offenen Formen der Befragung“ und ordnet die verschiedenen Formen den beiden Kategorien „Leitfaden-Interviews“ und „Erzählgenerierende Interviews“ zu. Narrative und leitfadenorientierte Interviewverfahren haben sich nach König (2005) mittlerweile als zwei klassische Vorgehensweisen zur Erfassung des Subjektiven etabliert. Forschungsfrage, forschungsmethodische Ausrichtung der Untersuchung und die Affinität des Forschers für solche Verfahren führten zur Kombination von drei unterschiedlich akzentuierten Interviewtechniken, die in einem Phasenmodell angewendet wurden. Der Einstieg erfolgte über einen mündlichen Kurzfragebogen (vgl. Kap. 13.1).

Mit den folgenden Ausführungen soll unter spezieller Berücksichtigung des Kernkriteriums *Explikation des Forschungsprozesses* die Datenerfassung detailliert dargelegt werden.

Der Kurzfragebogen (vgl. Kap. 13.1) diente dem Erfassen folgender biografischer Daten:

- Grundausbildung / Zusatzqualifikationen
- Unterrichtsstufe / Berufserfahrung
- Persönlicher Bezug zur Sport-, Bewegungs- und Körperthematik
- Berufliche Tätigkeiten
- Alter / Geschlecht

Die drei Interviewtechniken *narrativ-episodisches*, *kontrolliert-exploratives* und *leitfadenorientiertes* Interview wurden in einem dreistufigen Verfahren angewendet. Je nach Verlauf eines Interviews und im Kontext des zirkulären Forschungsprozesses (also mit jedem weiteren Gespräch) haben die *kontrolliert-explorative* und die *leitfadenorientierte* Gesprächsphase mit fortschreitendem Forschungsprozess an Bedeutung gewonnen.

1. Interviewphase: Die offene Form des *narrativ-episodischen Interviews* im Sinne Flicks (zit. in Friebertshäuser, 2003, S. 388)

Mit der episodischen Interviewtechnik soll gemäss Flick (2007) *narrativ-episodisches Wissen* in Form von Erzählungen über Situationen erhoben werden. In dieser Untersuchung wurde jeweils in der ersten Phase jedes Interviews ohne einen vorbereiteten Gesprächsleitfaden gearbeitet. Als Ausgangspunkt wurde auf die generelle Untersuchungsfrage nach *subjektiv relevanten und beanspruchenden Themen, Situationen und Erlebnissen* aus den beiden Untersuchungsbereichen Bezug genommen. Die Befragten wurden angeregt, aus und über ihr diesbezügliches Berufsleben als Primarlehrperson zu erzählen und dabei relevante

Themen (*kritische Ereignisse*) zu schildern. Die Rolle des Interviewers bestand im *aktiven, unterstützenden Zuhören*, und dem *wiederholten Auffordern zum Erzählen* von Situationen. Zu dieser Interviewphase wurde ein *Stichwortprotokoll* (vgl. Abb. 9) geführt, welches den nachfolgenden zweiten Interviewteil eröffnete und strukturierte. Durch diesen sehr offen gestalteten ersten Interviewschritt werden die Artikulationschancen der befragten Person zu Beginn des Gesprächs hochgehalten, was nach Flick (2007) und Miethling (1986) für das Erfassen individueller Erfahrungen und Erlebnisse zentral ist. Der nachfolgende Interviewauszug gibt einen Einblick in die erste Interviewphase mit der Primarschulexpertin P4. Sie berichtet zu Beginn über ihre Schwierigkeiten im Umgang mit dem Bewegungsverhalten und der Bewegungskompetenz der Kinder, führt es auf Nachfragen des Forschers (*theoretische Sensibilität*) als Bewegungsdefizite weiter aus, spricht anschliessend über das Körperbewusstsein der Primarschulkinder und kommt - nach weiteren Nachfragen des Interviewers entlang der ersten Untersuchungsfrage - zu einer neuen Episode (Schullager). In der letzten Frage des Interviewers kommt die Bedeutung der theoretischen Vorstrukturierung für die Befragung zum Ausdruck. So wurde, bezugnehmend auf die Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle im Sinne der Lazarus-Gruppe, explizit nicht nur nach negativen (*hassles*) sondern auch nach positiven (*uplifts*) kritischen Ereignissen gefragt. Die *narrativ-episodische* Interviewphase dauerte je nach Gesprächspartner zwischen 30 bis 50 Minuten.

Auszug aus der *narrativ-episodischen* Interviewsequenz mit P4⁴:

I: „Was sind so Themen, Ereignisse, Situationen?“

P4: „/Ehm .. Situationen sind, dass Kinder, die auch in die 3., 4. Klasse gehen, dass die gewisse /ehm ... Bewegungen nicht machen können oder Angst haben vor gewissen Bewegungen. Und das tut sich dann .. das merkst du einfach nicht nur im Sportunterricht isoliert, das merkst du eigentlich.. im Schulzimmer auch. Das merkst du auf dem Pausenplatz, in der Pause, das merkst du im Gang. Und /ehm .. das ist das. Du hast ja nicht jeden Tag Sport. Also diese Kinder kommen ja in die Schule und du siehst: Gewisse können zum Beispiel nicht /ehm .. ich weiss auch nicht .. die können nicht Seil springen. Die können auch noch nicht in der 4. Klasse Seil springen. Oder gewisse haben /ehm .. extrem Mühe /eh wie soll ich sagen, auf .. /eh zu balancieren oder auf etwas hinauf zu stehen und wieder hinunter zu hüpfen. Und gewisse haben immer noch Mühe mit dem Treppe hinaufgehen. Die gehen noch so wie ein Kindergärteler die Treppe hinauf. Und das findest du dann einfach .. den Niederschlag findest du einfach auch in den Hauptfächern. Das findest du in der Mathe., das findest du im Deutsch, das findest du überall.“

I: „Mmh. Also dir fällt auf: Bewegungsdefizite. Etwas, das dich beschäftigt, sind Bewegungsdefizite von Kindern, 3., 4. Klasse.“

P4: „Ja. Weiter ist, dass /ehm .. Das merkst du auch, wenn die Kinder um 8 Uhr ins Schulzimmer hineinkommen, manche sind mit dem Bus hergebracht worden, manche laufen den Schulweg oder fahren den Schulweg. Das ist auch so etwas. Das merkt man: Welche sind mit dem Bus gekommen, welche waren eingeeengt für .. für 20 Minuten und welche sind gelaufen. Das kannst du auch merken. .. Und /ehm .. weiter kannst du merken, dass Kinder /eh ... einfach auch noch nicht so ein Körperschema entwickelt haben. Das heisst, es hat ihnen gefehlt, ich weiss auch

⁴ Alle in der Dissertation eingefügten Originaltextstellen aus den Interviews sind unter Einhaltung der Transkriptionsregeln (vgl. Kap. 4.3.3.2, Abb. 11) nach Kuckartz (2007) dargestellt.

nicht, von Kleinkind auf, vom Kindergarten, das Körperschema ist noch nicht da, sie haben noch kein /ehm .. **Bewusstsein**. Sei jetzt das zum .. /eh Distanzen einschätzen, zum sich im Raum orientieren und das überträgt sich dann auf die abstrakte Ebene .. auch. Mit Schreiben, mit .. mit Zahlenräumen wahrnehmen, etc. Oder ganz simple Sachen. Also .. wie viele Male gehen Kinder aufs WC, /eh welche Kinder hast du das Gefühl, kommen ohne Frühstück zur Schule, welche Kinder haben nichts für die Pause, oder was essen sie in der Pause. Das sind alles Dinge, die **ich** im weitesten Sinne so ein wenig mit Sport in Verbindung bringe.“

I: „Mmh. Eben wenn du .. weisst du, wenn du auch über .. wenn du für dich überlegst, was sind Sachen, die mir wirklich nahe gehen, auch emotional nahe gehen? Im Alltagserlebnis, das ich habe. In diesem Zusammenhang. Wo .. wo hast du ein riesiges Glücksgefühl, wo jagt es dir die Galle hoch und schlägt dir das Herz vor .. vor Traurigkeit, wo sind so .. Kommen dir weitere Beispiele in den Sinn?“

P4: Ja. Ein gutes /eh Beispiel war, wir hatten letztes Jahr eine Klasse, die extrem /ehm .. unruhig war. Es war kein gutes soziales Gefüge in der Klasse und wir haben dann zusammen ein Lager gemacht. Wir waren .. wir haben bewusst ein Lagerhaus weit aussen, abgelegen im Jura von jedem Dörflein 20 Minuten weg, waren wir für uns ..“

P4Z1-6

Die Abbildung 9 stellt einen Auszug aus dem Stichwortprotokoll des Interviewers zur *narrativ-episodischen Interviewphase* mit P4 bzw. zur oben abgebildeten Gesprächssequenz dar. Das Stichwortprotokoll dient hauptsächlich dazu, das *kontrolliert-explorative* Vorgehen der zweiten Interviewphase mit P4 zu eröffnen und zu strukturieren.

Stichwortprotokoll / Interview P4	Bemerkungen
<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsdefizite der Kinder... • Angst der Kinder beim Bewegen • Bewegungsdefizite merkt man im Schulzimmer und überall... Niederschlag in allen Fächern... Beweglichkeit fehlt • Sozialgefüge der Klasse und Lager im Jura... 	

Abb. 9: Auszug aus dem Stichwortprotokoll des Interviewers im Interview mit P4

2. Interviewphase: Das *kontrolliert-explorative Interview*

In einem zweiten Interviewteil mit P4 wurden die subjektiv-relevanten Themen, Ereignisse und Erlebnisse, welche vom Primarschulexperten im ersten *narrativ-episodischen* Interviewteil erwähnt und im Stichwortprotokoll festgehalten wurden, systematisch vertieft. Diese Interviewphase dauerte jeweils zwischen 30 bis 90 Minuten. Unter Bezugnahme auf das Kodierparadigma aus der Grounded Theory, welches insbesondere auch aus handlungstheoretischer Sicht einen zweckvollen heuristischen Rahmen für das gesamte Forschungsvorhaben darstellt, wurden die genannten Themen, Ereignisse und Erlebnisse in dieser Gesprächsphase vertieft. Über das Ausleuchten einer geschilderten Situation mit *W-Fragen* (Strauss & Corbin, 1996, S. 57 ff.) konnten entlang der Logik des Kodierparadigmas, Ursachen, Bedingungsfaktoren und Folgen erforscht bzw. die geschilderten subjektiv relevanten *kritischen Ereignisse* aufgeschlüsselt und weiter ausdifferenziert werden. Die Übertragung des Kodierparadigmas auf die Datenerfassung ist als Adaptation der Grounded-Theory-Methode zu verstehen. Dadurch wird in einem sehr offenen forschungsmethodischen Vorgehen der Datenerfas-

sung die notwendige methodische Strenge gewährleistet. In dieser Interviewphase rückte insbesondere die zweite Untersuchungsfrage nach bewältigungsrelevantem *Berufswissen*, *praktischem Handlungswissen* bzw. nach den sportpädagogischen *Handlungs- und Interaktionsstrategien* der Primarlehrpersonen zur Gestaltung und Bewältigung solch bedeutsamer Themen und Situationen ins Zentrum.

Der folgende Interviewauszug einer kontrolliert-explorativen Interviewphase, wiederum aus dem Gespräch mit P4, steht inhaltlich in unmittelbarem Bezug zum vorhergehenden Interviewauszug. Aus dem Stichwortprotokoll (vgl. Abb. 9) wird das Thema *Bewegungsdefizite* vom Interviewer nochmals aufgegriffen und diesbezüglich nachgefragt, was die Primarschulexpertin darunter versteht, wenn sie sagt „den Niederschlag findest du einfach auch in den Hauptfächern. Das findest du in der Mathe., das findest du im Deutsch, das findest du überall.“

I: „Kannst du noch sagen .. Du hast gesagt: Man merkt das dann. Dann kommen sie ins Schulzimmer, sie sind .. 20 bis 40 Minuten im Bus gewesen, das merkt man. Kannst du das noch einmal beschreiben? Im Zusammenhang mit Bewegung. Was .. was merkst du denn genau?“

P4: „Wie das ich es merke?“

I: „Genau. An was merkst du das?“

P4: „Ich merke, diese Kinder, die sind .. die haben den Kopf nicht gelüftet. Oder wie soll ich das sagen. Also das ist jetzt nicht sehr .. /eh .. /eh .. wie benehmen sich diese Kinder. Die sind ... wie soll ich sagen .. Die sind noch nicht so richtig angekommen. Manche schaffen das, weil sie sich enorm /eh .. sich beherrschen können, die wissen: Jetzt muss ich da zum Beispiel die Hausaufgaben ablegen, etc. Manche, die müssen einfach einmal .. Ich denke, wenn du Aggressionen erfährst und du kannst dich nicht wehren, weil du kleiner bist, dann wirst du einfach jetzt deine Aggressionen am gleichstarken los. Also das ist einer der .. auch wenn du gehst, dein Heft abgeben, tust du noch schnell den "gingge" oder stösst den Stuhl um oder irgend.. Das merkst du. /Ehm .. die waren noch nicht irgendwie an der frischen Luft, das riechst du zum Teil .. es ist banal, das riechst du an den Kleidern, die riechen nicht frisch. Also weisst du, die riechen nach .. ich weiss auch nicht, noch nach zu Hause, noch nach Frühstück oder nach Rauch oder was auch immer. Und die, die mit dem Schu .. die einfach laufen, die konnten atmen oder ich weiss doch auch nicht. Die haben einfach den Kopf gelüftet.“

I: „Mmh. Mmh. Merkst du es am Bewegungsverhalten? Weisst du, sind sie .. sind sie nervös wenn sie hineinkommen, ist eine körperliche Unruhe da, oder so Zeug?“

P4: „Ja. Das, körperliche Unruhe oder auch einfach, dass sie wie soll ich sagen, die sind .. ja. Einerseits und andererseits sind die nicht b e r e i t .. Also die sind .. die kannst du nicht .. Klar machst du eine Einführung, etc., Einstieg und so weiter. Aber /ehm ... die denken dann schon an die Pause, weil das ist dann ihr nächster Punkt, der Kinder, wo ich "hu" rennen gehen kann, wo ich tun gehen kann. Und das denken vielleicht die, die zu Fuss gekommen sind, die haben schon unterwegs .. oder die hatten schnell noch Zeit Ball zu spielen oder irgendetwas - Badminton, mit dem Pedalo eine Runde zu fahren. Die denken weniger an das. Weil manchmal kommen diese Busse .. Wir haben auch schon überlegt: Ja, die Busse früher kommen zu lassen. Aber dann müsste man noch früher aufstehen, das nützt eigentlich nichts. Die sind gleichlang im Bus. Einfach dass sie noch vor der Schule ein wenig Zeit hätten, sich zu bewegen, oder. Aber da haben wir gemerkt, das ist auch .. die müssten dann "u" früh aufstehen, manche Kinder. Das ist ja auch nicht möglich, dass .. dass ein Zehnjähriger um halb 6 oder so auf muss. Also ... das merkt man einfach so.“

P4Z369-374

3. Interviewphase: Das *leitfaden-orientierte Interview*

Im Verlaufe des ganzen Datenauswertungsprozesses gewinnt eine dritte Gesprächsphase, nämlich der *leitfadenorientierte Interviewteil* (Friebertshäuser,

2003, S. 375 ff.) zunehmend an Bedeutung. Dieser Teil ist weder offen wie das narrativ-episodische Interview, noch halbstrukturiert wie die kontrolliert-explorative Interviewphase. Sie ist themenspezifisch strukturiert über Fragen, die sich aus dem jeweiligen Stand der Datenauswertung ergeben. Die *theoretische Sättigung* einer Kategorie als auch die *theoretische Sensibilität* des Forschers spielen in dieser Phase eine wichtige Rolle, sofern nämlich eingeschätzt und eingegrenzt werden muss, welche Kategorien und Themen aus den ersten Untersuchungsergebnissen auf dem Hintergrund der beiden Untersuchungsbereiche weiter erforscht und überprüft (validiert) werden sollen. Themen und Kategorien, die im Auswertungsprozess auftauchten, wurden dazu stichwortartig in den Leitfaden für das jeweils nächste Interview aufgenommen.

Der folgende Gesprächsausschnitt ist dem *leitfaden-orientierten* Interviewteil mit P8 entnommen. P8 wird zum Aspekt *Komplexität des Sportunterrichts* befragt, genauer zur Rolle der sportunterrichtenden Primarlehrperson. Anschliessend wird P8 zum Thema *Wettkämpfen-Messen-Leisten* befragt. Beide Themen lagen zum Zeitpunkt vor dem Gespräch in der Datenauswertung als bedeutsame Kategorien vor. Die Perspektive von P8 fliesst wiederum in die laufende Datenauswertung (Zirkularität) ein, bestätigt oder verwirft, ergänzt und erweitert bestehende Kategorien und trägt im Sinne der Grounded Theory zur weiteren Ausdifferenzierung (theoretische Sättigung) bei.

I: „Jaja, ist gut. /Ehm .. kannst du ein bisschen etwas sagen zu den Rollen, .. die du als Lehrer hast in der Turnhalle selber. Wie würdest du die umschreiben? Was hast du alles für Rollen, dort?“

P8: „Ich bin der Organisator, der Motivator, der Schiedsrichter, .. der Suva-Experte wahrscheinlich auch, /ehm .. bei den Unterstüfeln bin ich der, der sagt: Hey, du hast noch die Schnürsenkel offen. Versuch, sie selber zu binden. /Ehm ... ja und ich .. ja, ich bin .. ich bin alles. Ich bin Mädchen für alles.“

I: „Mmh. .. Was ist das Typische? Welche Rolle ist typisch für den Sportunterricht, die du vielleicht auch im Vergleich zu anderen Fächern nicht hast oder .. ganz anders ist?“

P8: „... Das ist für mich kein Unterschied. Also .. ich bin .. ich bin im Turnen nicht ein anderer Lehrer als“

I: „Nein, aber hast .. musst du deine Rolle anders wahrnehmen, meine ich. Also ich sage jetzt: Der Suva-Experte musst du ja nicht sein im Schulzimmer, weisst du so. Das wäre ja .. (unverständlich)“

P8: „Nein, jedenfalls nicht .. jedenfalls nicht so ausgeprägt. Das ist so, ja. Der Suva-Experte muss ich nicht sein.“

I: „Zum Beispiel, gell.“

P8: „Ich muss sicher mehr sein der ... ja ..“

I: „Ja, es ist schwierig. Da musst du ein bisschen darüber nachdenken, das ist mir schon klar, weisst du.“

P8: „Jaja. ... Ich muss sicher umsichtiger sein, in dem Sinn: Wo sind diese Kinder, was machen sie jetzt gerade, wo?“

I: „Mmh.“

P8: „Ich muss den weiteren .. Blick haben. Also ich muss um sieben Ecken denken und im Schulzimmer vielleicht nur um drei Ecken denken.“

I: „Mmh.“

P8: „Ja. ... Mehr kommt mir wirklich gerade nicht in den Sinn.“

I: „Nein, das ist gut. Ja, das sind schon .. /Ehm ... Leisten, messen, Wettkämpfen.“

P8: „Mmh.“

I: „Das ist auch ein Thema, weisst du. Was ist die Schwierigkeit an diesem Thema für dich, aus deiner Optik? .. Du kannst irgendeinen Punkt herausnehmen oder du kannst auch alle zusammen.“

P8: „Dass diese Kinder so unterschiedliche .. Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen, dass die Schere so gross ist und schlussendlich .. jetzt bei einem Leichtathletik lässt du alle Kinder irgendwie 60 Meter rennen. Und dann ist es klar, dass der .. dass der puh 45 Kilogramm schwere Fussballer schneller ist, als die übergewichtige, vorpubertierende schon fa .. 65 Kilogramm Schwere. Das ist so. Und dass man halt sagt: Hey, ich kann jetzt nicht sagen, dessen Zeit ist eine 6 und ihre Zeit ist so **prozentual** weniger eine schlechtere Note. In diesem Sinn, oder. Sondern .. da muss man .. Ja, das ist .. das ist schwierig.“

P8Z466-483

Die Primarschulexperten wurden in einer ersten Phase persönlich kontaktiert und über das Forschungsprojekt informiert. Vor dem Entscheid zur Forschungszusammenarbeit wurde jeweils eine *Bedenkfrist* abgemacht. Interviewort (wahlweise beim Primarschulexperten oder beim Forscher privat) und Gesprächszeit (Faustregel: Ein Halbtage/Abend) wurden so ausgewählt, dass eine vertrauensvolle Begegnung und eine reflexive Auseinandersetzung begünstigt und nicht durch äussere Sachzwänge eingeschränkt wurde. Der transparenten Darlegung der Interviewschritte und der Absichten des Forschers zu Beginn jedes Gesprächs wurde genügend Zeit eingeräumt, um Berührungsängste der Primarschulexperten abzubauen bzw. zu vermeiden. Ein besonderes Augenmerk wurde auf den Aspekt *symmetrisches Rollenverständnis* zwischen Forscher und befragter Primarlehrperson bzw. auf die Gleichwertigkeit ihrer unterschiedlichen Perspektiven auf ein und dasselbe Phänomen, nämlich den sport-, bewegungs- und körperbezogenen Alltag an der Primarschule, gelegt. Damit wurde eine Schwierigkeit entschärft, die in den beiden Testinterviews deutlich hervortrat, nämlich das *Abdriften* der Primarschulexperten von ihren eigenen Geschichten, Erfahrungen und Erlebnissen, hin zu normativ besetzten Allgemeinplätzen der Sportpädagogik. Mit der Begründung erhöhter Authentizität und sprachlicher Präzision, sowohl betreffend Interviewinhalt als auch im Ausdruck persönlicher Betroffenheit (Beanspruchungsdimension) wurden die Interviews in der Dialektsprache durchgeführt.

Die schriftliche Dokumentation jedes Interviews umfasst nebst dem erwähnten Kurzfragebogen und dem Stichwortprotokoll auch eine Themenliste bzw. einen Leitfaden und ein Postskript. Das Postskript wurde in Anlehnung an Lamnek (1995, S. 77) verfasst, um Angaben über den Inhalt des Gesprächs, das vor und nach dem Einschalten des Tonträgers stattgefunden hat, festzuhalten. Darüber hinaus diente es der Planung, Anpassung und Abänderung des Interviewablaufs für das nächste Gespräch. Im Verlauf des Forschungsprozess entwickelte sich aus der anfänglichen Interviewdokumentation für jede Primarschulexpertin ein Falldossier, welches Tonträger, Transkriptionen, Kodierungen aus der Datenauswertung, Memos und der Kontaktverlauf (Telefongespräche, Sitzungen, elektronischer Austausch der Daten, Validierungsgespräche) im zeitlichen Verlauf dokumentiert.

4.3.3.2 Transkriptionsverfahren und Datenaufbereitung

In Anlehnung an allgemeine Grundregeln zum Transkriptionsverfahren nach Mayring (2002) und an die diesbezüglich spezifischen Vorgehensweise in der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996) sowie an computergestützte Transkriptionsverfahren (Kuckartz, 2007) wurden bei der Transkription der Interviews folgende drei Transkriptionsgrundsätze verfolgt:

- *Vollständige Transkription aller Daten und das Erstellen von Orientierungsmemos*

Die Tonträger zu jedem Interview wurden vollständig in Textform übertragen. Die Transkription erfolgte computergestützt mit der Transkriptionssoftware *f4audio* und dem Datenauswertungsprogramm *MAXqda*. Bei einer durchschnittlichen Interviewdauer von zwei Stunden betrug der durchschnittliche Transkriptionsfaktor 7.5. Der Aufwand für die Abschrift eines Interviews umfasst somit mehr als das Siebenfache der Gesprächsdauer. Parallel zur Transkriptionsarbeit wurden erste „Orientierungsmemos“ (Strauss, 1998, S. 254) erstellt. Das Verfassen von Memos spielt im Verfahren der Grounded Theory eine zentrale Rolle. Die Orientierungsmemos haben zum Ziel, eine erste ordnende Übersicht über die geschilderten Themen, Ereignisse, Erlebnisse und Situationen zu schaffen. Wertvolle erste Gedanken und Fragen des Forschers bei der Sichtung der Daten gehen dadurch nicht verloren und lassen im Verlaufe des Forschungsprozesses immer wieder Rückschlüsse zu. Orientierungsmemos bereits in der frühen Phase der Datenaufbereitung liefern so einen Beitrag zur Systematisierung der Analyse. Die folgende Abbildung 10 gibt einen Auszug aus dem Orientierungsmemo zum Interview mit P7 wieder.

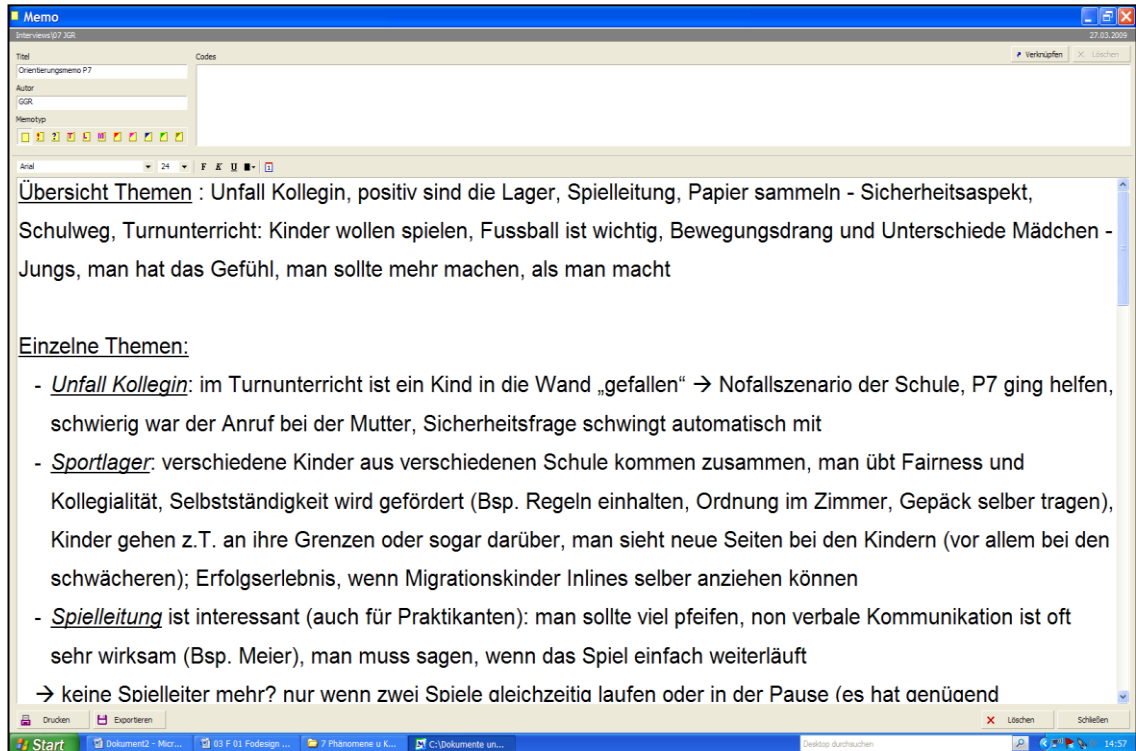


Abb. 10: Orientierungsmemo aus der Transkriptionsphase des Interviews mit P7

- *Literarische Umschrift mit dialektsprachlichen Textteilen*

Grundsätzlich wird bei jeder Transkription der Inhalt so identisch wie möglich vom Tonträger aufs Papier gebracht. Mayring (2002, S. 91) unterscheidet zwischen drei Techniken der wörtlichen Transkription, nämlich der Verwendung des internationalen phonetischen Alphabets, der literarischen Umschrift, bei der auch Dialektfärbungen im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben werden, und der Übertragung in normales Schriftdeutsch. Für die vorliegende Untersuchung wurde die literarische Umschrift gewählt, bei der auch Dialektfärbungen im gebräuchlichen Alphabet wiedergegeben werden, weil Dialektausdrücke häufig von Bedeutung sind, um den Inhalt oder das Verhalten des Befragten authentisch erfassen zu können. Die Tatsache, dass die Interviews vorwiegend in der Dialektsprache geführt wurden, erwies sich für die Transkriptionsarbeit zwar als Erschwernis, bei der Datenauswertung allerdings als vorteilhaft. Dialektbegriffe sind im Kontext eines Gesprächs in ihrer inhaltlichen Aussagekraft oft treffgenauer und verweisen gleichzeitig auf das Befinden der Lehrperson und damit auf die Beanspruchungs-/Bewältigungsaspekte. Der Zugewinn an Authentizität in dialektsprachlichen Schilderungen lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen:

P2: „Ich meine, dürfen die Kinder bei uns auf dem Pausenplatz auf die Bäume klettern oder nicht? Eigentlich finden wir alle zusammen: Ja! Wenn eines "obenäitäscht" .. ich hätte die Eltern dann .. weisst du, je nach dem was du für Eltern triffst .. hängst du **einfach!**“

P2Z22

Der Dialektausdruck *"Wenn eines obenäitäscht"*, lässt sich übersetzen mit *„Wenn eines runter fällt.“* Gemäss dem Senslerdeutschen Wörterbuch von Schmutz (2004, S. 498) bedeutet der Wortteil *„tätscht“* allerdings gleichzeitig auch *„knallt“*, *„prallt auf“*, *„schlägt auf“* und ist dadurch im inhaltlichen Verweis auf die für das Thema Sicherheit sehr bedeutsame körperliche Unversehrtheit aussagekräftiger. Die in der Transkription bevorzugte Beibehaltung der Dialektbezeichnung *„obenäitäscht“* gegenüber einer schriftsprachlichen Übersetzung mit *„runter fällt“*, gibt den Inhalt im Sinne von Mayring (2002) insgesamt authentischer wieder.

- *Transkriptionsregeln*

Dem Grundsatz der Ökonomie folgend und unter Berücksichtigung der möglichen Verwendbarkeit für eine computergestützte Bearbeitung des Datenmaterials im MAXqda-Programm, wurde in Anlehnung an Kuckartz (2007, S. 37 ff.) folgende Zeichensystematik bei der Transkription verwendet:

I	Bezeichnung für Interviewer
B und P1 -x	Zeichen für befragte Person
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
.....	Auslassung
„Chäschtli“	Spezielle Ausdrücke oder Dialektwendungen in Anführungs- und Schlusszeichen
/eh/ ehm	Planungspausen
Fett	Betonter Wortteil
s i c h e r	gedehntes Sprechen
(lacht, weint, stöhnt, ist verärgert, erstaunt...)	Begleiterscheinungen des Sprechens
Anderes Thema	private, themenunabhängige Gesprächssequenz

Abb. 11: Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2007)

4.3.3.3 Zirkularität und Gleichzeitigkeit im Forschungsprozess

Die in den bisherigen Ausführungen getrennte Darstellung von Datenerfassung und Datenauswertung als je einzelne Phasen dient lediglich der besseren Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses durch den Leser. Aus forschungsmethodischer Sicht sind an dieser Stelle die *Zirkularität* und die *Gleichzeitigkeit* der beiden Phasen besonders hervorzuheben (vgl. Abb. 8). Die Gleichzeitigkeit von Datenerfassung und Datenauswertung wird als Grundprozess der Grounded Theory bezeichnet (Lamnek, 1995, S. 119). Die vergleichende Analyse der Daten in der Auswertungsphase, insbesondere der ständige Prozess des *Entwerfens*, *Verwerfens* und *Weiterentwickelns* von Kategorien, ist ein Aspekt der Zirkularität, genau wie die fortlaufende Erfassung neuer Daten zu diesen Kategorien bei gleichzeitiger Prüfung derselben im Feld bzw. im jeweils nächsten Interview. Die

Zirkularität folgt dem Kernkriterium *Offenheit* und *Flexibilität*. Die kommunikative Prüfung der als Themen vorliegenden Kategorien trägt darüber hinaus auch dem Kernkriterium *Reflexive Kommunikation als Validierungsmassnahme* Rechnung. In der vorliegenden Untersuchung kann die Zirkularität am ständigen Hin und Her zwischen dem Durchführen des nächsten Interviews und der parallel laufenden Datenauswertung verdeutlicht werden.

Im Umgang des Forschers mit der Zirkularität und Gleichzeitigkeit des Forschungsprozesses zeigt sich seine theoretische Sensibilität besonders. Sie konkretisiert sich diesbezüglich in der Ausgewogenheit zwischen

- a) einer skeptischen und kreativen Grundhaltung (Strauss & Corbin, 1996, S.30) des Forschers gegenüber den immer nur als Zwischenergebnisse zu betrachtenden Kategorien entlang des Kodierparadigmas und
- b) seiner Strenge und Konsequenz in der Anwendung forschungsmethodischer Verfahren, sowohl in den Datenerfassungs-, als auch in den Datenauswertungsphasen.

Die theoretische Sensibilität, verstanden als „Fähigkeit zu erkennen, was in den Daten wichtig ist, und dem einen Sinn zu geben“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 30), konstituiert sich im Fall der vorliegenden Untersuchung über mehrere Quellen, die gemäss Strauss & Corbin (1996, S. 26) von Bedeutung sind: Unterrichtserfahrung an der untersuchten Primarschulstufe, berufliche Tätigkeiten als Schulinспекtor und Lehrerausbildner sowie Fachgespräche mit Praxisexperten (Primarlehrpersonen, Sportpädagogen, Erziehungsbehörden) verweisen auf die theoretische Sensibilität, bezogen auf die Alltagspraxis der Primarschule. Literaturstudium, theoretische Vorstrukturierung im Kapitel 3, theoretische Anschliessungen in der Ergebnispräsentation und forschungsmethodische Erfahrung tragen ebenfalls massgeblich zur Entwicklung der theoretischen Sensibilität vor und während des Forschungsprozesses bei.

4.3.3.4 Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte computergestützt mit der Datenauswertungssoftware MAXqda und befolgt die Kernpunkte aus der forschungsstrategischen Ausrichtung, genauer

- das *Verstehens*-,
- das *Entdeckungs*- und
- das *Vergleichsprinzip*.

Insbesondere folgt die Datenauswertung zwei zentralen Grundsätzen der Grounded Theory, nämlich

- der *heuristisch-iterativen Rahmensetzung* durch das *Kodierparadigma* (Strauss & Corbin, 1996, S. 78) und
- dem *dreistufigen Kodierungsverfahren* des *offenen*, *axialen* und *selek-*

tiven Kodierens (Strauss & Corbin, 1996, S. 43-118).

Das Kodieren nach der Grounded Theory steht im Kanon qualitativer Kodiervverfahren für das *theoretische Kodieren*, das heisst es wird auf eine Theorie hin kodiert. Nach Strauss & Corbin (1996) ist das Kodieren der Prozess der Datenanalyse. Die drei genannten Phasen lassen sich in ihrer Abfolge darstellen, können jedoch nicht klar voneinander abgetrennt werden. Vielmehr verläuft der Prozess des Kodierens fließend von einem Typ des Kodierens zum anderen, und im zirkulären Prozess wird dabei immer wieder zwischen den Kodierschritten hin und her gewechselt. In der Grounded Theory werden verschiedene Begrifflichkeiten verwendet, um Codes und Phänomenaspekte zu bezeichnen: Man findet die Begriffe Code, Konzept, Kategorie, Subkategorie, aber auch die Begriffe Merkmal oder Dimension. Die gegenseitige Abgrenzung dieser Begriffe, wie sie von Strauss & Corbin (1996, S. 43 ff.) vorgenommen wird, ist eher verwirrend als klärend. In dieser Untersuchung wird daher der Ansatz von Kuckartz (2007, S. 62) aufgenommen, darauf zu verzichten, je nach Abstraktionsgrad eines Codes unterschiedliche Begriffe zu verwenden. Er schlägt vor, den Begriff *Kategorie* einheitlich zu verwenden, mit der *hierarchischen Ordnungsmöglichkeit* zur Bildung von *Über-* und *Unterkategorien*. Entscheidend für die Vertreter der Grounded Theory ist darüber hinaus nicht das Prozedere des Kodierens, sondern das *Ziel*, nämlich *Theoriebildung* und *Theorieüberprüfung*. Ausgehend von Mayring's (2005, S. 127) Kritik an der Alternative deduktiv vs. induktiv, betreffend das Vorgehen in der Datenauswertung, wird in dieser Arbeit eine Mischform angewendet. Grundsätzlich ist das Kodieren nach der Grounded Theory ein induktives Vorgehen, welches allerdings im Verlaufe des vorliegenden Forschungsvorhabens zunehmend auch deduktive Schritte miteinschliesst, sofern neue Daten mit bereits vorhandenen Codes kategorial erfasst werden.

4.3.3.4.1 Offenes Kodieren

Der erste Schritt bei der Analyse eines jeden neuen Interviews ist in der Grounded Theory das „*offene Kodieren*“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 43). Vorrangiges Ziel dabei ist das „Benennen der Phänomene“ (ebd., S. 45). In einer ersten Zeile-für-Zeile-Analyse (bisweilen auch Wort-für-Wort-Analyse) werden Aussagen der Primarschulexperten fortlaufend als *Kategorien* erfasst und in der Regel mit Begriffen aus einer alltagsrelevanten Fachsprache mit abstrakten Begriffen (theoretische bzw. konzeptuelle Codes) wie bspw. *Klassenführung*, *Beziehung Lehrer-Schüler*, *Überblick*, oder über In-vivio-Codes, wie bspw. *blöde Notengebung*, *gelb-rotes Kartensystem*, *gesunder Menschenverstand* oder *Zutrauen* bezeichnet, also prägnante Begriffe, die von den Interviewten wörtlich genannt wurden. Kategorien beziehen sich auf einzelne Wörter, meist Sätze, aber auch auf ganze Abschnitte oder geschilderte Situationen. Strauss & Corbin (1996, S. 43) bezeichnen das offene Kodieren als „Prozess des *Aufbrechens*, *Untersuchens*,

Vergleichens, Konzeptualisierens und Kategorisierens von Daten.“ Zwei Verfahren sind bei diesem Analyseschritt grundlegend. Einerseits fragt sich der Forscher unaufhörlich über *W-Fragen* durch die transkribierten Interviews durch (*Worum geht es in dieser Aussage?, Was ist genau die Schwierigkeit?, Wann kommt es dazu?, Wie handelt die Primarlehrperson in dieser Situation? usw.*), andererseits wird über den andauernden *Vergleich* kodierter Textstellen ein Hierarchisierungsprozess in der Kategorienbildung angestrebt und erste Spuren zur Theoriebildung gelegt. Diese Spuren werden in *Memos* festgehalten, die einzelnen Kategorien oder Textstellen zugeordnet werden. Das Verfassen von *Memos* unterschiedlichster Art (Strauss 1998, S. 170 ff.) ist ein wichtiges Verfahren in der Grounded Theory, das sich durch die ganze Datenauswertung hindurch zieht. *Fragememos, Kategorienmemos, Kodememos, Theoriememos* oder *Verweisungsmemos* zeichnen sowohl die Gedankengänge als auch die Datenauswertungsarbeit des Forschers nach. Sie ermöglichen, dass Ergebnisse, Fragen, Erkenntnisse und Verweisungszusammenhänge, die sich in der Datenauswertung zeigen, systematisch dokumentiert und nachfolgend wieder verwendet werden können. *Memos* werden spontan, aber auch gezielt verfasst. Sie werden fortlaufend ergänzt und angepasst, so lange bspw., bis etwa ein bestimmter Sachverhalt (Kategorie) theoretisch gesättigt ist. Dabei spielt ein weiterer methodischer Verfahrensschritt aus der Grounded Theory eine wichtige Rolle, nämlich das *Dimensionalisieren* von Kategorien. Auch dieser Schritt wird vorerst in den *Memos* festgehalten, um schliesslich in der Ergebnisdarstellung die Phänomene inhaltlich zu differenzieren.

Es werden während des offenen, des axialen und des selektiven Kodierens sowohl ständig neue Kategorien gefunden als auch bestehende Kategorien verworfen oder neu hierarchisiert, weil sich ihre Bedeutsamkeit nicht erhärtet oder verändert durch neue Daten. Themen wie bspw. *Sportanlagen, Sportmaterialien, Schulweg, Gesundheit-Ernährung-Bewegung* wurden zwar immer wieder in den Interviews erwähnt, erreichten aber nie eine entsprechende theoretische Dichte bzw. führten weder zur Entwicklung neuer, noch zur dimensionalen Ausdifferenzierung bestehender Phänomeneigenschaften. Während des offenen und des axialen Kodierens wurden zu übergeordneten Themen und Kategorien zusätzlich *Schlüsselbegriffe* aus den Daten heraus gesammelt. Ergänzend dazu wurden aus den theoretischen Verweisungszusammenhängen, die sich aus der theoretische Sensibilität und den theoretische Anschliessungen ergaben, weitere Schlüsselbegriffe hinzugefügt. Am Beispiel des Themas *Sicherheit* (vgl. Kap. 5), waren es die Begriffe *Angst, Vertrauen, Verletzung, Unfall, Haftung, Schuld, Fehler, Sichern, Weinen, Gesetz, Regeln, Sorge, Kummer, schützen, Verantwortung, Stress, Belastung*. Diese Begriffe flossen als Leitfadenthemen in die nachfolgenden Interviews ein. Im Sinne eines deduktiven Vorgehens dienten sie auch der wiederholten Analyse vorhandener Daten mit verschiedenen Textsuchfunktionen aus der Auswertungssoftware *MAXqda*. Dieser Schritt bewährte sich in mehrfacher Hinsicht. Zum einen konnten dadurch übersehene Aussagen nachträglich

integriert, zum anderen bereits kodierte Textstellen auf diese Weise unzählige Male gelesen und immer wieder neu aus einer gezielt anderen Perspektive betrachtet werden. Die Datenauswertungssoftware *MAXqda* ermöglicht ein computergestütztes Vorgehen und erleichtert den Kodierungsprozess über verschiedene zusätzliche technische *Suchfunktionen*. Über die *Memomanagerfunktion* wird die Arbeit mit den unterschiedlichen Memotypen unterstützt. Die grösste Hilfe bietet die Software allerdings in der Arbeit mit und an den Kategorien, sei dies betreffend die inhaltliche und hierarchische Gliederung oder auch betreffend das Vernetzen und Schaffen von Verweisungszusammenhängen zwischen Kategorien, Memos und Textstellen. In diesem Prozess des offenen Kodierens verschiebt sich mit jedem weiteren Interview das induktive Vorgehen hin zu einem deduktiven Kodieren. Durch das offene Kodieren und die Hierarchisierung der Kategorien treten in einem Entdeckungs- und Entwicklungsprozess zentrale Themen hervor, von denen letztlich einige als zentrale Themen bzw. Phänomene in der Ergebnisdarstellung auch vorliegen. Abbildung 12 stellt einen Auszug aus einer ersten offenen Kodierungsphase des Interviews mit P1 dar. Textstellen wurden teilweise doppelt oder gar dreifach kodiert:

Offene Kodierung		
Interviewauszug P1 (Z616-632)	Kodierte Textstelle	Kat. Bezeich.
P1: „Mmh. Da ist mir jetzt .. wirklich einfach gerade das Trampolin in den Sinn gekommen. ... Das habe ich sehr selten gemacht, weil ich .. grossen Respekt hatte vor diesem Trampolin.“ I: „Mmh.“	P1: „Mmh. Da ist mir jetzt .. wirklich einfach gerade das Trampolin in den Sinn gekommen. ...“	Geräteturnen/ Trampolin (PH)
	Das habe ich sehr selten gemacht, weil ich .. grossen Respekt hatte vor diesem Trampolin.“	- Vermeiden von Geräten - Angst (HS/BE)
P1: „Und hatte das Gefühl .. meine Aufgabe ist es dann dort zu stehen. Hatte ich auch das Gefühl, das sei mir vermittelt worden im .. im Semi.“ I: „Ja“	P1: „Und hatte das Gefühl .. meine Aufgabe ist es dann dort zu stehen. Hatte ich auch das Gefühl, das sei mir vermittelt worden im .. im Semi.“	Präsent sein bei Gefahrenpunkten (HS/BE)
P1: „Ja. Was mache ich mit den anderen? .. Ich kann ja nicht .. weisst du, ich kann ja nicht ... 12 oder 20 Kinder .. ich hatte so Turnen. Wir standen einfach in der Schlange. Vom Turnunterricht sehr viel einfach in der Schlange gestanden. Dann ist der Nächste gekommen .. der Nächste. Das .. das finde ich .. das will ich nicht. Ich will, dass sie sich daneben bewegen können. Jetzt mit Kleinen .. je nach dem .. ist es noch schwierig .. die Halle zu teilen: Macht dort ein Spiel. Das ist noch schwierig, sie einfach alleine zu lassen.“ I: „Mmh.“	P1: „Ja. Was mache ich mit den anderen? .. Ich kann ja nicht .. weisst du, ich kann ja nicht ... 12 oder 20 Kinder ..“	Intensität (PH)
	ich hatte so Turnen. Wir standen einfach in der Schlange“	Eigene Erfahrung (PH)
	Wir standen einfach in der Schlange. Vom Turnunterricht sehr viel einfach in der Schlange gestanden. Dann ist der Nächste gekommen .. der Nächste.	Organisationsform (PH)
	Das .. das finde ich .. das will ich nicht. Ich will, dass sie sich daneben bewegen können.	Bewegungsintensität (HS)
	Jetzt mit Kleinen .. je nach dem .. ist es noch schwierig .. die Halle zu teilen	Alter der Kinder (BE)
	Macht dort ein Spiel. Das ist noch schwierig, sie einfach alleine zu las-	-Selbständigkeit der Kinder,

	sen.“	-Arbeit in Gruppen (BE)
P1: „Oder ich habe keine Ansprüche an sie und sie machen einfach. Das kann ja auch das Ziel sein. Dann ist es gut, wie sie sich organisieren und wie sie es machen ist gut. Aber vielleicht habe ich ja noch eine Zielsetzung, die ich will, oder. Dann kann ich die nicht gleichzeitig verfolgen und überprüfen und hier beim Trampolin noch .. noch schauen. .. Aber der Anspruch ist bei mir vielleicht auch gewesen ... also ich habe die .. drei die anstehen ... und die rest .. die restlichen Kinder, die sind sinnvoll in der Halle verteilt .. ver .. verteilt und haben so viel Bewegungsanteil oder Möglichkeiten, wie man nur h a b e n kann, in dieser Zeit, dass es nicht tote .. Sequenzen gibt. So, habe ich es gemeint.“	P1: „Oder ich habe keine Ansprüche an sie und sie machen einfach. Das kann ja auch das Ziel sein Aber vielleicht habe ich ja noch eine Zielsetzung, die ich will, oder. Dann kann ich die nicht gleichzeitig verfolgen und überprüfen und hier beim Trampolin noch .. noch schauen. ..	-Laissez faire -Selbstständigkeit -Zielorientierter Unterricht, Evaluation -Gleichzeitigkeit und Komplexität (PH)
I: „Mmh.“	die sind sinnvoll in der Halle verteilt .. ver .. verteilt und haben so viel Bewegungsanteil oder Möglichkeiten, wie man nur h a b e n kann, in dieser Zeit, dass es nicht tote .. Sequenzen gibt.“	Organisation, Intensität (PH)
P1: „Und das habe ich schwierig gefunden.“ I: „Aber das tönt nach nicht .. weisst du, das ist ja im Gegensatz zu diesem Jungen, der ... im Wasser ist und fast ertrinkt. Ist das etwas so .. etwas Alltägliches, das hier? Wo.. das ist ja immer ein Thema, das immer wieder kommt, in diesem Sinn, das immer wieder schwierig ist.“	P1: „Und das habe ich schwierig gefunden.“	-Schwierigkeit -Organisation Intensität (PH)
P1: „Das ist immer wieder schwierig, ja. Und vielleicht, weisst du, das hat vielleicht auch mit mir zu tun, gell.“ I: „Inwiefern?“	P1: „Das ist immer wieder schwierig, ja. Und vielleicht, weisst du, das hat vielleicht auch mit mir zu tun, gell.“	Eigene Fachkompetenz (PH/BE)
P1: „Vielleicht bin ich methodisch-didaktisch dort halt nicht so auf der Höhe. Das ist ganz gut möglich.“ I: „Mmh.“	P1: „Vielleicht bin ich methodisch-didaktisch dort halt nicht so auf der Höhe. Das ist ganz gut möglich.“	Eigene Fachdefizite (BE)
P1: „Und jetzt .. jetzt (lacht) kommt dann etwas anderes, das .. das .. das glaube ich einfach wirklich so ist. Turnen ist ein Stiefkind .. wie man es vorbereitet. In all dem ganz .. also ... nein, ich glaube ich spreche für sehr viele Lehrpersonen. Für sehr v i e l e Lehrpersonen.“ I: „Ja.“	Turnen ist ein Stiefkind .. wie man es vorbereitet. In all dem ganz .. also ... nein, ich glaube ich spreche für sehr viele Lehrpersonen. Für sehr v i e l e Lehrpersonen.“	Geringer Stellenwert (BE)
P1: „Und dann denkst du: Ich mache Trampolin .. und irgendeinmal .. also jetzt ganz brutal ... beim Umziehen ziehst du noch die Trainerhose rauf und überlegst dir noch drei Posten. Und die sind dann vielleicht nicht so gut überlegt.“	P1: „Und dann denkst du: Ich mache Trampolin .. und irgendeinmal .. also jetzt ganz brutal ... beim Umziehen ziehst du noch die Trainerhose rauf und überlegst dir noch drei Posten. Und die sind dann vielleicht nicht so gut überlegt.“	„Türschwellen“-Präparation (HS)

Abb. 12: Beispiel einer offenen Kodierungsphase

Die Kategorien in der Abbildung 12 wurden in einer späteren Auswertungsphase einer übergeordneten Kategorie *Sportunterricht* zugeordnet. Abbildung 13 bildet einen Auszug aus dem *Kategorienmemo* zur dieser übergeordneten Kategorie *Sportunterricht* ab:

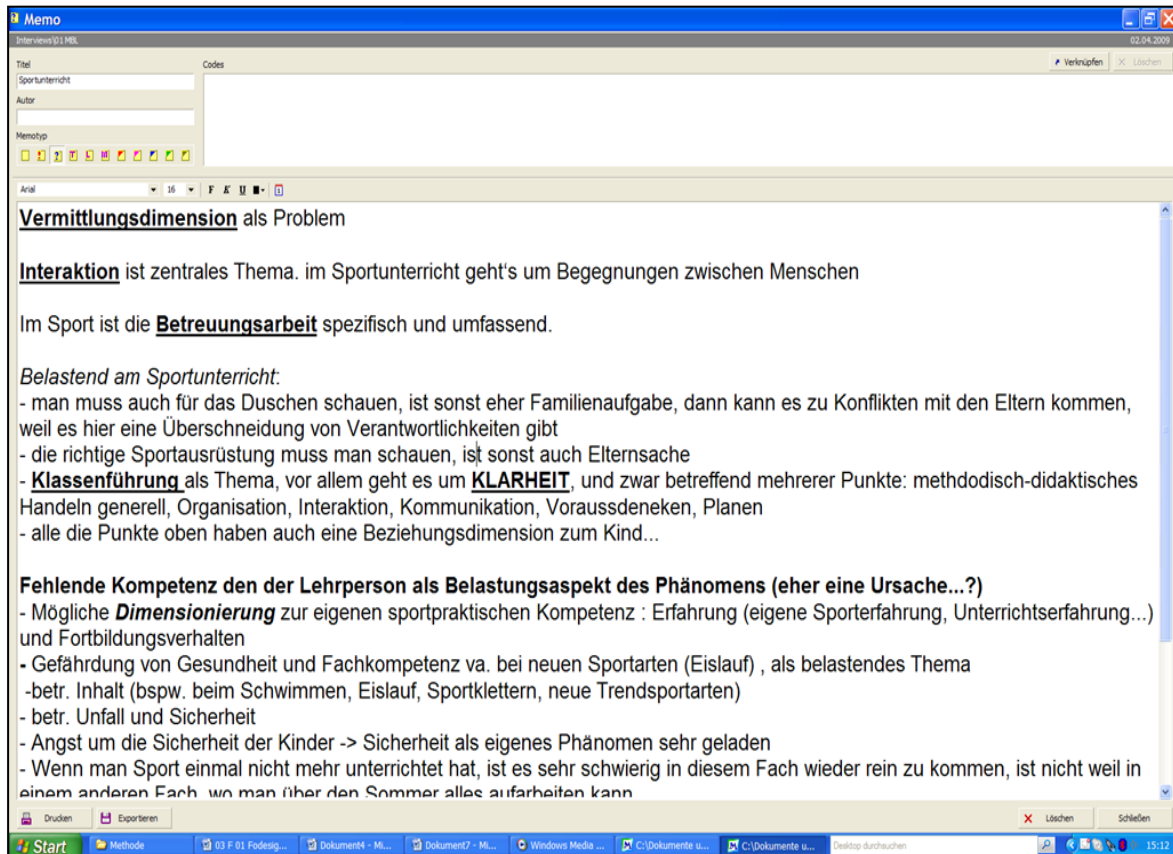


Abb. 13: Kategorienmemo nach vier Interviews zu einer übergeordneten Kategorie *Sportunterricht*

4.3.3.4.2 Axiales Kodieren

Nach einer mehrmonatigen Phase eines vorerst fast ausschliesslich offenen Kodierens und einer entsprechenden Menge an Kategorien, die als erste Ergebnisse vorlagen, setzte parallel zum weiterlaufenden offenen Kodierungsprozess die Phase des axialen Kodierens ein. In der offenen Kodierungsphase kristallisierten sich einige wenige Kategorien aufgrund ihrer hohen theoretischen Sättigung und aufgrund ihrer hierarchischen Stellung in einer Kategorien-Baumstruktur als zentrale Punkte heraus. Entsprechend wurden die Themen *Sicherheit*, *Schulzimmer*, *Wettkämpfen*, *Leisten*, *Bewegtes Lernen*, *Sportunterricht*, *Konflikte/Fairplay*, *Bewegen auf dem Pausenplatz*, *ausserunterrichtliche Bewegungsmomente*, die *Fachkompetenz der Lehrperson* und das *bewegende Kind* als besonders bedeutsame Themen/Kategorien gruppiert. Im axialen Kodieren wurden nun um die *Achsen* vorwiegend dieser Kategorien *theoretische Verbindungen* zwischen den Kategorien gesucht. Als Kategorie gekennzeichnete Interviewauszüge wurden

weiterentwickelt, zusammengefasst, dimensioniert und ausdifferenziert. So entstand ein „Beziehungsnetz“ (Strauss, 1998, S. 101), geflochten zwischen dazugehörigen (Unter-)Kategorien. Das axiale Kodieren folgt dem „paradigmatischen Modell“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 75 ff.), welches das Herzstück der Grounded Theory darstellt. Die theoretischen Verknüpfungen erfolgen in der Darstellung des Beziehungsgeflechts durch Beziehungen, die auf

- das Phänomen und dessen Kontext,
- die Bedingungsfaktoren (ursächliche und intervenierende),
- die Handlungs- und Interaktionsstrategien und auf
- die Konsequenzen

verweisen.

Aufgrund der hervorgehobenen methodischen Bedeutung im Grounded Theory-Forschungsprozess ist die genauere Betrachtung des Kodierparadigmas an dieser Stelle notwendig. Die Arbeit mit diesem Modell ermöglicht das systematische Nachdenken über die Daten und die Darstellung komplexer Zusammenhänge zwischen den Kategorien. Im Prozess des Forschungsvorhabens bildet das Kodierparadigma den *roten Methodenfaden*. Bereits in der Datenerfassung, genauer im kontrolliert-explorativen Interviewschritt, erfolgt das gezielte Nachfragen des Forschers, unabhängig vom Thema, dem Ereignis oder der Situation, in der Logik der Paradigmas. Das Paradigma bildet im offenen Verfahren der Grounded Theory das *methodische Skelett* und *formale Gerüst* und gewährleistet dadurch die notwendige methodische Strenge. Über die theoretische Vorstrukturierung im Kapitel 3 lässt sich die methodische Bedeutung des Kodierparadigmas noch aus einer weiteren Perspektive unterstreichen. Über die Ausführungen zur wissenschaftlichen Thematisierung des *Alltags* und zur theoretischen Modellierung des *Berufswissens* sowie in Anlehnung an das Modell *Subjektive Theorien* wurde im Kapitel 3 eine forschungsmethodische Ausrichtung auf das Erfassen von *Kognitionen*, *Subjektiven Theorien* sowie *Wissensbeständen* aus dem Konstrukt des *Berufswissens* festgelegt. Dies hat nach König (2002) vorwiegend über das Erfassen von *Wenn-dann-Betrachtungen* der befragten Person zu erfolgen. Solche Kausalitäten können mit Hilfe des Kodierparadigmas sowohl in der Datenerhebung als auch in der Datenauswertung systematisch nachgezeichnet werden. In der theoretischen Grundlegung der Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle (vgl. Kap. 3.2) wird die Fokussierung der meisten Modelle auf den Belastungsaspekt kritisiert, weil die Bewältigungsmechanismen dabei vernachlässigt werden und keines der Modelle dazu eine umfassende theoretische Grundlegung liefert. Diesbezüglich ist das Kodierparadigma hilfreich, nämlich um das Betrachten von Komplexität und Wechselwirkungen zwischen Beanspruchung (durch bestimmte *Phänomene* im Schulalltag) und Bewältigung (durch *Handlungs- und Interaktionsstrategien*) zu sichern. Konzeptionell verankern lässt sich das Kodierparadigma zudem auch in der handlungstheoretischen Rahmentheorie. Mit Blick auf die Gütekriterien schliesslich steht das Kodierparadigma für die *Stimmigkeit* und *Nachvollziehbarkeit* des Verfahrens, ebenso wie als Rahmenkonstruktion zur *Explika-*

tion des Forschungsprozesses und es strukturiert die *kommunikativen Validierungsbemühungen* in den Interviews. Das Kodierparadigma wird auch bei der Ergebnisdarstellung in den Kapiteln 5 bis 9 konsequent als formale Strukturierungshilfe herangezogen.

Während des axialen Kodierens wurden erste Ankerbeispiele zu den einzelnen Punkten des Kodierungsparadigmas gesammelt. Zahlreiche Memos und erste theoretische Textkonzepte entstanden so. Sie dienten später als Grundlage bei der Ausarbeitung der Theorie. Parallel dazu wurden immer wieder Phasen des offenen Kodierens neuer Daten zwischengeschaltet. Bei diesem Vorgehen, so Strauss & Corbin (1996, S. 77), „wechselt der Forscher zwischen diesen beiden Modi hin und her, wenn er mit der Analyse beschäftigt ist.“

Die konkrete Umsetzung des axialen Kodierens in der vorliegenden Arbeit kann an drei Vorgehensweisen veranschaulicht werden:

- Axiale Kodierung von offen kodierten Kategorien

Betrachten wir erneut die offene Kodierung des Interviewauszugs mit P1 (vgl. Abb. 12, S. 105f.). Die dort gebildeten Kategorien können im Prozess des axialen Kodierens systematisch einzelnen Bestandteilen des Paradigmas zugeordnet werden, was über entsprechende Abkürzungen (PH=Phänomen; BE=Bedingung; HS= Handlungs-und Interaktionsstrategie; KO=Konsequenzen) als Klammereinträge in der dritten Kolonne der Abbildung 12 (S. 105f.) dargestellt ist. Damit wird auch deutlich, dass diese Kodierungsphasen tatsächlich nicht trennscharf durchgeführt werden, denn beim offenen Kodieren denkt der (geübte) Grounded-Theory-Forscher ständig auch in den Begriffen des paradigmatischen Modells und kodiert, zumindest dort, wo sich dies in den Daten aufdrängt, auch axial. Strauss & Corbin (1996, S. 78) vergleichen den dahinter liegenden kausalen Verstehensanspruch des Grounded-Theory-Forschers mit einem alltagstheoretischen Bild: „Im Alltag ist es genau so: Wenn Sie bestimmte Lebenssituationen gegenüber stehen, verlassen Sie sich automatisch auf ein kausales Modell (etwas ist aus diesem Grund oder aufgrund dieser Bedingung passiert), um sich selbst und anderen zu erklären, warum diese Situation eingetreten ist.“ Dieser Vorgang eines axialen Kodierens, bei dem bestehende Kategorien aus der offenen Kodierung wiederholt analysiert und weiterentwickelt werden, bildet die hauptsächliche Arbeit in der axialen Datenauswertung. Bei der Entwicklung des Kodierparadigma-Bestandteils *Phänomen*, also bei der Theorieentwicklung zu einem zentralen und übergeordneten Thema, werden diesbezüglich Kategorien gebildet, die als *dimensionierte Eigenschaften* (Strauss & Corbin, 1996, S. 50 ff.) das Thema ausleuchten und eingrenzen. Das Thema *Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen*, welches im Kapitel 7 ausführlich als schwieriges sportpädagogisches Alltagsthema dargestellt ist, wurde entsprechend über insgesamt neun *Eigenschaften* und *Dimensionierungen* ausgeleuchtet (vgl. Kap. 7.1). Bspw. wird dort über eine Phänomeneigenschaft *Motivationsimpuls* (vgl. Abb. 14) dargestellt, dass sich die mehr oder weniger starke Beset-

zung einer schulischen Situation mit der Leistungs-, Wettkampf- und Fairplaythematik in zwei unterschiedlichen Tendenzen, im Schülerhandeln und -verhalten zum Ausdruck kommt, nämlich zwischen den Dimensionen Ansporn und Belastung. Die nachfolgende Abbildung 14 stellt die Verknüpfung von Phänomen, Eigenschaft und Dimensionierung an diesem Beispiel dar:

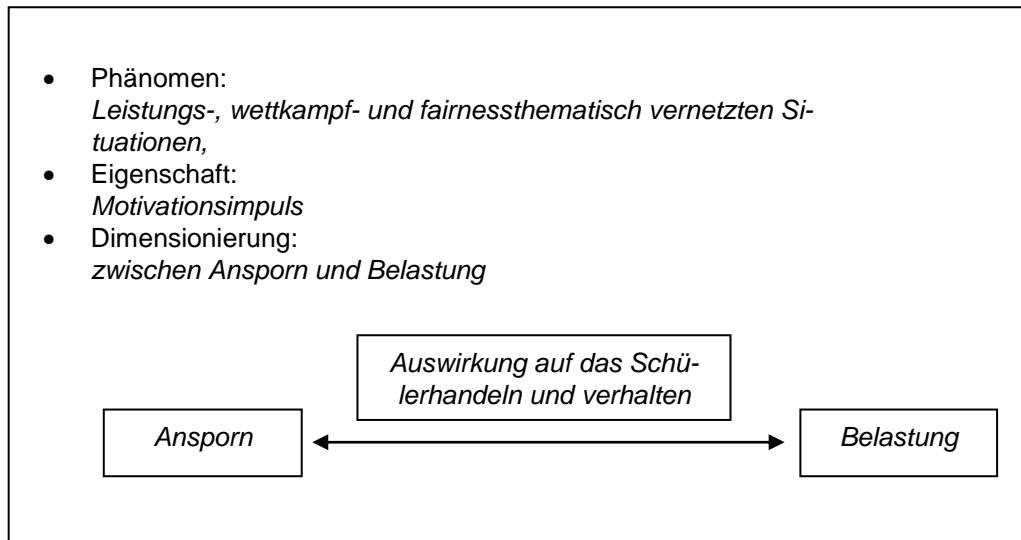


Abb. 14: Eigenschaft und Dimensionierung eines Phänomens

- Beispiel einer axialen Kategorienbildung zu den Bedingungsaspekten des Phänomens Sicherheit

In der Abbildung 15 sind sieben Textauszüge aus verschiedensten Interviews aufgeführt, die sich im axialen Kodierungsprozess als Bedingungsfaktoren (Hierarchiestufe 1) bezeichnen liessen. Inhaltlich handelt es sich um (Bedingungs-) Kategorien (Hierarchiestufe 3) zum Phänomen Sicherheit (Hierarchiestufe 4), die beim Primarschulkind (Hierarchiestufe 2) liegen. In der Spalte ganz rechts stehen Notizen aus dem theoretischen Memo zur Kategorie *Bedingungen Kind*. Mit jeder dieser sieben konkreten Textstellen gewinnt die Kategorie *Bedingungsfaktoren, welche beim Kind liegen* zunehmend an theoretischer Dichte:

Kategorie (Stufe 4)	(Kategoriebezeichnung: Sicherheit) Thema Sicherheit	
Kategorie (Stufe 3)	(Kategoriebezeichnung: Sicherheit-Bedingungen) Bedingungsfaktoren	
Kategorie (Stufe 2)	(Kategoriebezeichnung: Bedingungen Kind) Bedingungsfaktoren die beim Kind liegen	Inhaltliche Präzisierung aus den theoretischen Memos
Kategorien (Stufe1)	Kategorie: UR Bewegungskompetenz u -verhalten i Wasser <i>P4: „Eines war noch ein Junge, das ist jetzt im Schwimmen. Der war sehr .. hat sehr Angst gehabt. Wir haben ihn sogar zeitweise auch dispensieren müssen vom Schwimmunterricht, weil .. wir waren zwei Lehrpersonen und eigentlich hätte er eine Einzelbetreuung gebraucht.... Es war insofern ein Problem, dass die Eltern keine Zeit haben wollten, um mit ihrem Jungen schwimmen zu gehen. Grundsätzlich haben sie das verstanden, auch wegen .. rein wegen der Sicherheit, dass wir nicht einfach immer ihn nur einzeln betreuen können.“ P4 Z67</i>	Bewegungskompetenz Kind (Nichtschwimmer) Bewegungsverhalten Kind (Angst)
	Kategorie: UR Bewegungskompetenz u Physis u Bewegungsverhalten <i>P1: „Das ist ein e x t r e m übergewichtiger Junge gewesen, den ich gehabt habe. Der war etwa so gross wie ich aber er war wahnsinnig schwer. Und der hat /ehm ... der war, der war so ein Zehengänger, immer auf den Zehenspitzen gegangen. Und sehr unsicher, der hat .. sich auch im Raum nicht so bewegen können. Der ist in Pulte reingelaufen und so. Und im Turnen natürlich auch .. mit diesen Geräten. Der hat sich nicht so einschätzen können, wie das jetzt genau geht. Und dann ist er /eh, haben wir die Sprossenwand aufgeklappt, ... das ist ein Posten gewesen, eben so ein Posten, und bei dem habe ich immer gewusst, .. da muss ich immer schauen, da muss ich einfach extrem ein Auge auf ihn richten...“ P1 Z129</i>	Bewegungskompetenz Kind (Koordination) Physische Leistungsvoraussetzung Kind (Gewicht) Bewegungsverhalten Kind (Selbsteinschätzung)
	Kategorie: UR Bluffen u Bewegungsverhalten <i>P3: „Also das heisst, dass ich schon aufmerksam sein muss, bei diesen Jungen, die gerne ein bisschen "bluffen" oder.... Die muss ich ein bisschen im Auge behalten. ... Wirklich schauen, wie .. wie gut beherrschen sie ihre Körper. ...“ P3 Z89-91</i>	Bewegungsverhalten Knaben (bluffen)
	Kategorie: UR Kinder / Grenzen suchen <i>P3: „Dieser Junge sollte nicht über die Grenze gehen. Es war [ein Seil] gespannt. Und das war ein Kind, der die Grenze ausgetestet hat und dann ist er mit dem Brett darüber .. dort und dann ein wenig später irgendwie vom Brett gefallen.“ P3 Z315</i>	Bewegungsverhalten Knaben (Grenzen suchen)
	Kategorie: UR Bewegungskompetenz u -verhalten <i>P2: „Also dem Schwächsten im eigenen Verantwortungsbewusstsein passe ich mich an. Man richtet .. die Gefahr ist jedenfalls da, dass man sich immer .. dass man sich zu häufig an diesen orientiert beim Sichern.“ P2 Z389</i>	Bewegungskompetenz Kind (Leistungsvmögen)
	Kategorie: Überbehütung Bewegungsverhalten <i>P3: Aber jetzt bei allen, die ich jetzt da gesehen habe, also auch bei einem Mädchen, die einfach auch überbehütet ist, die ist einfach auch in einer .. die hat manche Sachen einfach noch nie gemacht! P3 Z462</i>	Bewegungsverhalten Kind (Überbehütung Eltern)
	Kategorie: Bewegungserfahrung fehlt <i>P3: „... Bewegungsmässig. Zum Beispiel über einen Baumstamm klettern. Die hat solche Dinge gar nicht gemacht. ... Und das kommt jetzt. Die will jetzt, die hat Spass. Bei ihr kommt das, ziemlich schnell.“ P3 Z464</i>	Bewegungserfahrung Kind (Defizite)

Abb.15 : Bedingungsfaktoren (axiale Kategorien) zur Sicherheitsthematik, die beim Kind liegen

Die theoretische Dichte misst sich über das Prinzip der theoretischen Sättigung (Strauss, 1998, S. 48 ff.) bzw. über den Sättigungsgrad einer Kategorie. Der Prozess einer zunehmenden theoretischen Sättigung lässt sich in der Abbildung 15 nachvollziehen: Mit jeder weiteren Kategorie bzw. mit jeder weiteren diesbezüglichen Aussage einer Primarschulexpertin gewinnen die Bedingungsfaktoren zum Thema Sicherheit, welche beim Kind liegen, an inhaltlicher Substanz und Differenzierungsstärke. Dies kommt auch in den inhaltlichen Memos zum Ausdruck, nämlich an den Themen übergeordneter Kategorien (Bewegungsverhalten, Bewegungskompetenz...), die sich fortlaufend weiterentwickeln. In der ausführlichen Darstellung der Bedingungsfaktoren zum Phänomen Sicherheit (vgl. Kap. 5) kann schrittweise nachvollzogen werden, wie sich am Ende der axialen Kodierung beim Kind liegende Bedingungsfaktoren präsentieren. Die beiden Bedingungsfaktoren,

- *individuell unterschiedlicher physischer Entwicklungsstand und*
 - *unterschiedliche Bewegungserfahrungen der Kinder*
- sowie die drei auffallenden Muster
- *Kinder mit Defiziten im Bereich der koordinativen Fähigkeiten,*
 - *stark übergewichtige Kinder und*
 - *verhaltensauffällige Kinder*
- zeichnen das diesbezügliche Ergebnisbild.

- Überblick zu axialen Kategorien in einer MAXqda-Baumgrafik zum Thema Sicherheit

Am *Codesystem* der MAXqda-Software (vgl. Abb. 16) kann nochmals aus einer anderen Perspektive aufgezeigt werden, wie die axiale Kategorisierung verläuft und vor allem auch dokumentiert wird. Kategorien aus der offenen (1) und axialen (2) Kodierung werden dabei grundsätzlich in einem je eigenen Kategorienordner gesammelt. Die oben dargestellten axial kodierten Kategorien zu den Bedingungsfaktoren, welche beim Kind liegen, sind in dieser Baumgrafik auf der ersten von fünf Hierarchiestufen abgebildet (3). Erkennbar ist auch, dass nebst den Bedingungen die anderen Bestandteile aus dem Kodierparadigma nach dem gleichen Vorgehen axial kodiert werden (4a/4b). Verschiedene Unterkategorien (5) zur Kategorie ‚*BE Sicherheit Bedingungen*‘ verweisen auf weitere Bedingungsfaktoren zum Thema Sicherheit, die nicht bei den Schülern, sondern offensichtlich bei der Lehrperson selber liegen, allerdings zum Zeitpunkt dieses grafischen Auszugs noch nicht in einer Überkategorie ‚*Bedingungen, die bei der Lehrperson liegen*‘ kodiert worden sind. Ebenfalls erkennbar sind die theoretischen Memos (6), welche hier direkt den axialen Kategorien zugeordnet sind.

Codesystem		163
1 Thema Sicherheit		0
+ offenes Kodieren	(1) Kategorien aus dem offenen Kodieren.	0
- axiales Kodieren	(2) Kategorien aus dem axialen Kodieren.	0
PH Sicherheit Phänomen	(4a) Axiale Kodierung zu den Paradigmabestandteilen 'Phänomen' und 'Bedingungen'	0
BE Sicherheit Bedingungen		0
Bedingungen Kind		0
P2 Z389 UR Bewkomp u -verhalten		1
P1 Z129 UR Bewkompu Physis u Bewverhalten		1
P3 Z315 UR Ki Gernzen suchen	(3) Sieben Bedingungskategorien, die beim Kind liegen.	1
P3 Z464 Bew erfahrung fehlt		1
P3 Z89-91 UR Bluffen u Bewegverhalten		1
P3 Z462 Überbehütung Bewegverhalte		1
P4 Z67 UR Bewkomp u -verhalt i Wasser		2
P2 UR erst b Unfall Angst u ein Thema		1
P1 UR fehlend Wiss zu Unfallsituationen	(6) theoretische Memos	1
P2 UR Verbote vs Selbstverantwortung		1
P1 UR HS Angst um u Vertrauen zu Kindern		1
P2 UR vermeiden		1
P2 UR vermeiden aus versch Gründen	(5) Kategorien, die auf Bedingungs-faktoren verweisen, welche bei der Lehrperson liegen.	1
P3 UR Unfallhäufigk u Ausmass		1
P2 UR Angst vor Unfall		1
P3 UR fehlende Sportkomp LP Eislauf		1
P5 UR Angst vor Unfall		1
P1 UR Kraft LP für Geräte fehlt		1
P3 UR Alter, Verletzung		1
P5 UR Alter, Vrietzg, Bereitschaft Fortbildg		1
P1 UR Dilemma: Sicherheit vs Bildungsauftrag		1
P2 UR Vorzeigen nicht nötig		1
AS08 P3 UR Zusamprall i Spiel	(4b) Axiale Kodierung zu den Paradigmabestandteilen 'Handlungsstrategien' und 'Konsequenzen'	1
+ HS Sicherheit Handlungsstrategie		0
- KO Sicherheit Konsequenzen		0

Abb. 16: Axiales Kodieren und das Codesystem der MAXqda-Software

Die axiale Kodierung ist der zeitintensivste Auswertungsschritt. Die Analyse offenkodierter Kategorien mit Hilfe des Kodierparadigmas, die begriffliche Paraphrasierung und die anzustrebende Hierarchisierung der Kategorien kann nur erreicht werden, indem kategoriale Konstrukte und Begrifflichkeiten fortlaufend an den Originaltextstellen gemessen, überprüft und dem Leser offengelegt werden. Daher ist in der Textführung zur Ergebnisdarstellung die Parallelität zwischen Ori-

nalzitäten und textlichen Rekonstruktionsleistungen des Forschers geradezu notwendig, um dem Leser den Nachvollzug zu ermöglichen.

4.3.3.4.3 Selektives Kodieren und die Kernkategorie

In der dritten Phase der Auswertungssystematik nach der Grounded Theory, dem *selektiven Kodieren*, geht es nach Strauss & Corbin (1996, S. 94 ff.) darum, die „Kategorien zu einer Grounded Theory zu integrieren.“ Die Auswahl eines Phänomens als Kernkategorie ist der erste Schritt des selektiven Kodierens und bestimmt den roten Faden, der hauptsächlich im systematischen Verbinden anderer Kategorien mit der Kernkategorie“ wächst, wie Strauss & Corbin (1996, S. 101) erklären. Die *Kernkategorie* - in der vorliegenden Untersuchung mit der Phänomenbezeichnung *Individualität und Selbstbestimmungsansprüche der Primarschulkinder im Körpersein, Bewegungs- und Sportverhalten* (vgl. Kap. 9) - stellt somit den Mittelpunkt der entstehenden *Theorie mittlerer Reichweite* dar, um den sich alle anderen Kategorien in systematisch geordneten Beziehungen anordnen lassen. In dieser Arbeit konnte die Kernkategorie erst gegen Ende des Forschungsprozess festgelegt werden, nachdem sich die Themen *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* der Primarschulkinder, welche in allen anderen Phänomenen auftauchten, als übergeordnete Aspekte und damit als Kernkategorie herauskristallisierten.

Der Übergang vom axialen zum selektiven Kodieren ist wiederum ein fließender Prozess der Theoriebildung. Die Vertreter der Grounded Theory sind der Überzeugung, dass die Entwicklung theoretisch angeleiteter Interpretationen der wirksamste Weg ist, um die Realität selbst in theoretischer Form ans Licht zu bringen: „Das Entwickeln einer Theorie beinhaltet aus seiner Natur heraus Interpretationen, denn die Daten müssen konzeptualisiert und die Konzepte müssen miteinander in Beziehung gesetzt werden, um eine theoretische Wiedergabe der Wirklichkeit erzeugen zu können (eine Wirklichkeit, die als solche faktisch nicht erkannt werden kann, sondern immer interpretiert wird). Forscher, die sich für die Theorieentwicklung einsetzen, sind darüber hinaus der Überzeugung, dass Theorien die systematischste Weise des Erstellens, Synthetisierens und Integrierens von wissenschaftlichem Wissen darstellt“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 7).

Das selektive Kodieren erfolgt ebenfalls entlang des Kodierparadigmas. Um die Kernkategorie als Phänomen zu beschreiben, wird sie verknüpft mit den einzelnen Paradigmabestandteilen der vier anderen Phänomene (vgl. Kap. 9). Ein spezielles Augenmerk soll nach Kuckartz (2007, S. 76) auf die Handlungsstrategien gelegt werden: „Die einzelnen Handlungsmodelle werden in ein umfassendes theoretisches Konzept, eine Theorie über das typische Handeln typischer Akteure im Untersuchungsfeld, verdichtet.“

In einem weiteren Schritt wurden daher nebst der Phänomenbeschreibung vor allem die Handlungs- und Interaktionsstrategien zu den einzelnen vier Phänome-

nen in ihrer spezifischen Ausrichtung und Bedeutung zur Bewältigung kernkategorialer Schwierigkeiten analysiert und beschrieben. Dieses Vorgehen einer engen Verzahnung von Kategorien aus den vier grossen Phänomenen mit der Kernkategorie trägt entscheidend zur Konsistenz der entstehenden Theorie bei. Die Daten werden dadurch neu gruppiert, mit dem Ziel, durch die Betrachtung bestehender Kategorien und ihrer allfälligen dimensional Ausrichtung, *Muster* aufzudecken. Gemäss Kuckartz (2007, S. 76) entspricht dies „der multivariaten statistischen Analyse im Fall von quantitativen Inhaltsanalysen. Anders als dort, geht es aber nicht um Koeffizienten und Signifikanzen, sondern um die Konstruktion einer *analytischen Geschichte*.“ Gemeint ist damit das Spinnen des eingangs erwähnten „roten Fadens“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 94 ff.), der sequenziell und logisch geordnet sein muss bzw. in den vier grossen Phänomenen (Kategorien) den Anfangspunkt und in der Kernkategorie den Endpunkt findet. Die Reflexion der Ergebnisse zur Kernkategorie erfolgt wie bei den vier anderen Phänomenen (vgl. Kap. 5 bis 8) über theoretische Anschliessungen.

4.3.4 Valdierungsverfahren

„Die Praxis bringt also in gewisser Weise
den Test und die Validierung der Theorie“
(Glaser & Strauss, 1998, S. 233)

Das Ziel der Grounded Theory, die Theoriebildung, erfordert eine in den Daten gegründete, dichte und für die Praxis relevante Theorie. Entsprechend koppeln Glaser & Strauss auch die *Validierungsfrage* an die Praxis. Nicht eine abstrakte Wahrheit oder Richtigkeit, sondern die praktische Anwendbarkeit ist aus Sicht der Grounded Theory die letzte Bewährungsprobe.

Im vorhergehenden Kapitel wurde in Anlehnung an Steinke (2007, S. 323) zu den Gütekriterien der qualitativen Forschung festgehalten, dass Begriffe wie Reliabilität, Objektivität und Validität nur bedingt für qualitative Forschungsvorhaben zu verwenden sind, da diese Begriffe inzwischen für quantitative und qualitative Forschung je unterschiedlich definiert wurden und weil viele Formen von Objektivität, Reliabilität und Validität für standardisierte Forschung entwickelt worden sind. Wenn in den folgenden Ausführungen nicht von Validität sondern von Validierung gesprochen wird, geht es entsprechend auch um eine ökologische Validierung im Sinne von Lamnek (1995). Er meint damit, dass die qualitative Forschung per se valider ist, da sie näher am sozialen Feld bzw. - qua Glaser & Strauss - in der Praxis stattfindet, in der Annahme, dass gültige Informationen nur im natürlichen Umfeld gewonnen werden können. Bei der Erforschung subjektiver Sichtweisen, wie in der vorliegenden Untersuchung, ist die kommunikative Validierung von besonderer Bedeutung. Den Gütekriterien *Stimmigkeit/intersubjektive Nachvoll-*

ziehbarkeit und *Offenheit/Flexibilität* Folge leistend, sind im Sinne von Steinke (2007, S. 25) über die beiden Verfahren der

- *Perspektiven-Rückkoppelung*
und der
- *Perspektivenerweiterung*

zwei kommunikativ-reflexive Validierungsschritte in der Untersuchung eingebaut.

4.3.4.1 Perspektivenrückkoppelung

Die kommunikative Validierung der transkribierten Interviews durch die befragten Primarschulexpertinnen und -experten erfolgte zweiphasig; schriftlich, indem ihnen zuerst das Transkript und der Tonträger zugestellt wurden und in einem nächsten Schritt mündlich in einem Arbeitstreffen zwischen Forscher und befragtem Primarschulexperten. Inhaltlich-sachbezogene Aspekte wurden im Gespräch in einem Seite-für-Seite-Vorgehen besprochen. In Zweifelsfällen wurden Textpassagen gestrichen, in wenigen anderen Fällen auch schriftliche Ergänzungen oder Anpassungen vorgenommen. Gegenstand der Validierungsgespräche war hauptsächlich die Form des Gesprächs, die Auseinandersetzung mit der eigenen verbalen Ausdrucksweise, gleichsam eines Verarbeitungsprozesses als Nachtrag zum Interview selbst. Insgesamt kam in den Gesprächen eine hohe Stimmigkeit und Authentizität des Textdokuments mit dem eigenen beruflichen und persönlichen Selbstverständnis der Primarschulexperten zum Ausdruck. Die Gespräche hatten im Sinne einer Spiegelung zudem eine Art Pay-back-Funktion seitens des Forschers an die Experten und dienten darüber hinaus der Bereitschaftssicherung und Motivation für die weiterführende Kooperation im Forschungsprozess.

4.3.4.2 Dreifache Perspektivenerweiterung

Die erste von drei Perspektivenerweiterungen ist im gewählten dreistufigen Interviewverfahren und im zirkulären Forschungsprozess der Grounded Theory eingebettet. Sie kommt einer *internen Validierungsmassnahme* gleich, die im Sinne der Grounded Theory auch als iterativer Überprüfungsprozess bezeichnet werden kann. Themen und Kategorien aus der rollenden Datenauswertung wurden, wie bereits erwähnt, stichwortartig in den Leitfaden für das jeweils nächste Interview aufgenommen und dort vertiefend erfragt. So konnten Kategorien im Sinne eines differenzierten und ökologischen Validierungsverständnisses bestätigt, verworfen, ergänzt oder weiterentwickelt werden. Ein konkretes Beispiel dazu ist in der Darstellung des leitfadenorientierten Interviewverfahrens mit dem Primarschulexperten P8 (vgl. Kap. 4.3.3.1, S. 97f.) angeführt. Eine externe Validierung bzw. Güteprüfung ist aus Sicht der Grounded Theory im theoretischen Sampling und in der detaillierten Dokumentation des Forschungsprozesses aufgehoben.

Die zweite und dritte Perspektivenerweiterung beziehen sich auf das offene Kodierungsverfahren. Da die offen kodierten Kategorien die Grundlage für die weiteren Kodierschritte darstellen, wurden diese Kategorien - zeitlich einen Monat versetzt - vom Forscher ein zweites Mal kodiert. Dieses Vorgehen führte zu einer auffallend hohen Übereinstimmung und wurde ergänzt durch ein doppeltes Expertenvalidierungsverfahren. Dazu wurden - ausserhalb der Stichprobe - drei weitere Primarlehrpersonen, als Experten für den sport-, bewegungs- und körperbezogenen Schulalltag an der Primarschule ausgewählt. Zusätzlich wurden zwei Dozenten für Fachdidaktik Sport, die in der Ausbildung angehender Primarlehrpersonen tätig sind und damit als Fachexperten für Sport-, Bewegungs- und Körperkultur gelten, beigezogen. Diese fünf Experten erhielten an einem Arbeitstreffen fünfzig zufällig ausgewählte Interviewtextstellen aus der offenen Kodierung zu den ersten vier Interviews. Sie mussten jede Interviewstelle den Kategorien zuordnen, welche vorgängig durch den Forscher kodiert wurden und in der nachfolgenden Abbildung 17 dargestellt sind. Im Sinne Zoglows (1996, S. 386) Verständnis von kommunikativer Validierung ging es dabei um die „Rekonstruktions-Adäquanz“ und um die „Realitäts-Adäquanz“ der Kategorien aus der offenen Kodierung. Der Konsens zwischen dem Forscher und den Experten lag auf der Ebene der fünf übergeordneten Kategorien bei einer über 80%-Übereinstimmung und auf der Ebene der fünfzig Unterkategorien bei einer über 70%-Übereinstimmung. Im Gespräch mit dieser Expertengruppe zeigte sich, dass in der Bezeichnung kodierter Interviewstellen Begriffe aus der *Alltags-Fachsprache* der Primarlehrperson gegenüber *In-vivio*-Bezeichnungen oder *theorienahen* Bezeichnungen tendenziell verständlicher sind. In der nachfolgenden Abbildung 17 verwendete Begriffe wie *Intensität* (als Bezeichnung für eine hohe Herz-Kreislauf-Belastung), *Disziplin* (als Sammelbegriff für Konflikte, Störungen) oder *Schwimmen/Baden* (als Sammelbegriff für alle Bewegungsaktivitäten im Zusammenhang mit dem Element Wasser) sind aufgrund ihrer Verwendungsbedeutung im Schulalltag sowohl für Primarlehrpersonen, als auch für Fachexperten als Fachbegriffe relevant.

Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei dieser Untersuchung insgesamt um ein offenes Vorgehen der Kategorienbildung handelt, bei dem der Forscher die Kategorienbezeichnungen auf dem Hintergrund seiner theoretischen Sensibilität selber vornimmt, und aufgrund der positiven Einschätzung des Kodierungsverfahrens durch die fünf Experten, kann die Übereinstimmung als zufriedenstellend eingeschätzt werden.

Category	Count
Codesystem	441
Primarschüler in Bewegung	0
Autonomie u Selbstverantwortung S.	30
Beziehung L-S Vertrauen	10
Unterschiede Bewegungskompetenze der S.	16
Bedürfnisse der Kinder	41
Erfolgerlebnisse Kinder	9
Wettkampf-Leisten-sich messen	23
Sicherheit	13
Erste Hilfe	7
Gesetze Verbote Bestimmen Haftg	15
Verantwortung	9
Angst u Stress d Lehrperson	25
Schwimmen-Baden	4
Lernen und Bewegung	16
Sportpädagogisches Handeln der Primarlehrperson	4
Aus- und Fortbildung	10
Vermitteln Inszenieren	20
Beziehung L-S	14
Innovieren	8
Sportkompetenz Lehrp	9
Intensität	6
Klare Regeln	7
Klassenführung u Überblick	5
Disziplin	6
Organisieren in der Halle	8
Projekte und Erlebnisport	8
Sportbiogr Lehrperson	7

Abb. 17 : Kategorien aus der offenen Kodierung der Interviews 1- 4; Stand 03.09.2007

Im Sinne der Grounded Theory erfolgte ein zusätzlicher Validierungsschritt auf der Ebene jedes einzelnen der fünf zentralen Phänomene (vgl. Kap. 5 bis 9), nämlich über die Diskussion ihrer inhaltlichen Gültigkeit, gemessen an der theoretischen Anschlussfähigkeit.

4.3.5 Theoretische Anschliessung und theoretische Sensibilität

Die *theoretischen Anschliessungen* zu den aufgedeckten fünf zentralen Phänomenen bilden zusammen mit der *theoretischen Vorstrukturierung* in Kapitel 3 die theoretische Vernetzung ab. Die direkt in der Ergebnisdarstellung eingebauten *theoretischen Anschliessungen*

- tragen dem Prinzip der *theoretischen Sensibilität* Rechnung,

- unterstützen den *Verstehensprozess*,
- stehen für den *Vernetzungsversuch* von Empirie und Theorie,
- gewährleisten die *Nachvollziehbarkeit* vorliegender Ergebnisse und
- stellen einen zusätzlichen *Validierungsschritt* dar.

Darüber hinaus kann eine Betrachtung der Forschungsergebnisse entlang des Kodierparadigmas den Anspruch nach Erkenntnisgewinn durch *reflexives* didaktisches Theoretisieren dann einlösen, wenn aufgedeckte Eigenschaften und Dimensionen eines Phänomens und die Bedingungsfaktoren nicht nur dekontextualisierte Isolate, und die Handlungs- und Interaktionsstrategien nicht reduziert als pragmatische Rezepte stehen bleiben, sondern in Vernetzungszusammenhängen verständlich gemacht werden.

Mit der theoretischen Anschlussuche soll die für die Lehrerbildung bedeutsame Herstellung und Aufrechterhaltung eines professionellen Bewusstseins um die grundsätzliche Schwierigkeit und Unsicherheit sportpädagogischen Handelns im Schulalltag unterstützt werden. Andernfalls dürften diese Ergebnisse bestenfalls für die in der Grundausbildung von Lehrpersonen bedeutsame Hinführung und Entwicklung von Handlungssicherheit für die berufliche Einstiegspraxis herangezogen werden. Die Vernetzungsbemühungen über theoretische Anschliessungen sind als methodische Weiterentwicklung zu verstehen, wie dies von den Vertretern der Grounded Theory angedacht und postuliert wird. Miethling & Krieger (2004) haben diese Form der theoretischen Anschliessung gewinnbringend umgesetzt. Frei (2005, S. 65) unterstreicht den Anspruch der Theoriegeleitetheit vor allem bei der axialen Auswertungsphase. „Das nach wie vor innovative Potenzial dieses Kodierparadigmas liegt genau darin: durch einen ständigen Vergleich von Daten und ihrer Auswertung im Kontext theoretischer Bezüge die bloße Ebene der Daten zu verlassen, ohne die Daten ihrer Authentizität zu berauben. Sie werden zunehmend in theoretischen Begriffen gedacht.“

Im Zusammenhang mit der übergeordneten Forschungsfrage bezieht sich die theoretische Anschliessung jeweils auf den ersten und/oder den zweiten Teil der Forschungsfrage. Es geht um die theoretische Verankerung einer *Phänomenproblematik*, wie bspw. des Phänomens *Leisten-Wettkämpfen-Fairness* im erweiterten Selbstbewertungsmodell von Heckhausen (vgl. Kap. 7.5). Oder es geht um Schwierigkeiten im *sportpädagogische Handeln* der Primarlehrperson, die sich aus der Phänomenproblematik ergeben, wie bspw. das Vermeidungsverhalten der Primarlehrpersonen bei der Sicherheitsproblematik (vgl. Kap. 5.4).

Die für die Anschliessung ausgewählten theoretischen Modelle und empirischen Erkenntnisse sind also auf die Klärung und das Verstehen eines Phänomenauschnitts ausgerichtet, in der Regel auf den *Kernpunkt* der Phänomenproblematik. Zur Bewältigung dieses äusserst aufwändigen methodischen Schritts hat sich die Zusammenarbeit in einem Netzwerk von Experten verschiedenster humanwissenschaftlicher Ausrichtungen (Sportwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) als äusserst gewinnbringend herausgestellt. Vorliegende Schlüsselkategorien wurden in Form periodisch stattfindender elektronischer Dis-

kussionsforen, teilweise auch in Arbeitsgruppen auf ihre theoretische Anschlussfähigkeit hin analysiert.

4.3.6 Präsentationsmodus der Ergebnisdarstellung

Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse in den Kapiteln 5 bis 9 erfolgt über die Präsentation fünf übergeordneter Phänomene bzw. Themen:

Kapitel 5	Sicherheit in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen zwischen Vermeidungsverhalten und vertrauensvoller Regulierung.
Kapitel 6	Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer zwischen Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich.
Kapitel 7	Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen - zwischen leistungsorientierter Lernkultur und Konflikttendenz.
Kapitel 8	Komplexität des Sportunterrichts zwischen Herausforderung und Überforderung.
Kapitel 9	<i>Die Kernkategorie:</i> Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder im Körpersein, Bewegungs- und Sportverhalten.

Diese Phänomene stellen übergeordnete sportpädagogisch akzentuierte Schwierigkeiten (Kategorien) dar, die es aus Sicht der Primarschulexperten im Schulalltag zu bewältigen gilt. Der Aufbau der einzelnen Kapitel erfolgt einheitlich entlang der Strukturlogik des Kodierparadigmas aus der Grounded Theory bzw. in der Abfolge:

1. *Phänomenbeschreibung:* Beschreibung des Themas und damit verbundener Schwierigkeiten über Phänomeneigenschaften und Dimensionierungen.
2. *Bedingungsfaktoren:* Darstellung auf das Phänomen bezogener Bedingungsfaktoren, die hauptsächlich bei den Schülern, der Lehrperson oder in den Systemen Schule, Elternhaus und Gesellschaft liegen.
3. *Handlungs- und Interaktionsstrategien:* Beschreibung bewältigungsrelevanter Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen.
4. *Konsequenzen:* Beschreibung der Konsequenzen bzw. der Wirkdimension aus den Handlungs- und Interaktionsstrategien.

5. *Theoretische Anschliessen*: Darstellung von Verweisungszusammenhängen zwischen zentralen Ergebnisaspekten, theoretischen Modellen und empirischen Befunden.
6. *Zusammenfassung/Diskussion*

Um der forschungsmethodischen und inhaltlichen Bedeutung der *Beanspruchungsdimension* Rechnung zu tragen, wird diesem Aspekt ein besonderes Augenmerk verliehen, indem die Beschreibung von Beanspruchungsaspekten in jedem Kapitel integriert wird. Als Textsorte werden beide von Strauss & Corbin (1996, S. 78 ff.) vorgesehenen Möglichkeiten, nämlich der *Fliesstext* und die *grafische Darstellung* verwendet. Während in der grafischen Darstellung die Dimensionierung einzelner Kategorien optimal illustriert werden kann, hat der Fliesstext den Vorteil, dass sich detaillierte Zusammenhänge sprachlich besser indizieren lassen. Die Parallelität zwischen Originalzitate und textlichen Rekonstruktionsleistungen des Forschers in der Textführung dient der Offenlegung des Forschungsvorgehens gegenüber dem Leser. Kategoriale Konstrukte und Begrifflichkeiten können dadurch fortlaufend an den Originaltextstellen gemessen und geprüft werden.

Originaltextstellen aus den Interviews werden in verschiedenen Formen und Funktionen verwendet. Sie sind durchgehend in kursiver Kleinschrift verfasst. Häufig stehen sie als längere Textstellen bzw. Fallbeispiele zu Beginn eines thematischen Abschnittes, um als *Schlüsselergebnisse* aus dem Schulalltag eine Ankerfunktion für die nachfolgenden Ausführungen einzunehmen. Satz- oder wortweise Auszüge werden zur Abbildung der engen Verzahnung von Originaldaten und kategorialen Begriffen im Fliesstext teilweise wiederholt eingebaut. Die Darstellung der Originaldaten aus den Interviews erfolgt formal unter Berücksichtigung der angewendeten Transkriptionsregeln (vgl. Abb. 11): Betonte Wortteile (**Fettdruck**), g e d e h n t e s Sprechen und Planungspausen (... / eh/ehm) erschweren zwar zeitweise das Lesen, gewährleisten aber die authentische Wiedergabe der Originaldaten.

5 Sicherheit in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen zwischen Vermeidungsverhalten und vertrauensvoller Regulierung

5.1 Phänomenbeschreibung

P1 : „Ja. Ein traumatisches, ja. /Ehm, Erstklässler, 18 Kinder, nach C-Dorf baden gegangen. Das war in B-Dorf... bei dem das Baden nicht drin gelegen ist, alle Wochen, das Schwimmen. Da ist man dann im Sommer ab und zu baden gegangen, oder.“

I: „Mmh.“

P1: „Das ist mir geblieben, das kommt mir noch heute in den Sinn, darum gehe ich **wenig** in öffentliche Bäder baden. Weil ich dort irgendwie den Überblick nicht habe, nicht mehr habe über alle Kinder, oder. Dann habe ich .. /ehm .. Eltern mitgenommen ... und zwar habe ich immer **vier** Kinder Eltern zugeteilt. Also wir haben vorher geschaut, weisst du, wer ist Nichtschwimmer, das habe ich natürlich nicht so gut gewusst, weil ich nicht jede Woche mit ihnen Schwimmen gehe. Von denen jetzt hier, wenn du jede Woche gehst, weisst du genau, wie die im Wasser sich bewegen, oder. Weisst genau, das können wir jetzt eben dem zumuten oder nicht. .. Dann haben wir Gruppen gemacht: Nichtschwimmer, die, die schon ein bisschen können, die, die **gut** können, oder. Und ich habe die genommen, die gut können. Und habe dann genug Eltern .. Elternpaare mitgenommen, es waren Mütter, denen ganz klar gesagt: Ihr seid .. ihr habt diese vier Kinder .. und müsst auf diese schauen. Aber vorgegeben habe ich nichts, oder. Also die haben einfach .. das ist um die Freude gegangen, dort ein bisschen zu plantschen.“

I: „Jaja.“

P1: „In **meiner** Gruppe ist dann wie eine Dynamik so entstanden. Eines hat gesagt, es wolle mal vom Einmeter springen. In C-Dorf hats ein Einmeter und glaube ich ein Dreimeter.“

I: „Jaja, jaja.“

P1: „Und dann ist das **gegangen**. Einer hat gut gekonnt, ein Anderer .. für einen Anderen ist es das erste Mal gewesen. Und dann haben wir den wie angefeuert, oder: Gang, du schaffst das, hab den Mut und so. Und dann ist das gegangen .. das Kind und gesprungen. Und hat eine riesen Freude überkommen. Und hat dann immer wieder gewollt.“

I: „Erstklässler?“

P1: „Erstklässler. Oder Zweit-. Ich weiss nicht mehr, Erst- oder Zweit-. Und hat das immer wieder gewollt, oder. Und dann hat es so eine Dynamik gegeben. Alle die .. meine vier Kinder, das **immer** wieder gemacht, **immer** wieder vom Einmeter gesprungen .. und durch das Anfeuern von uns sind die anderen Gruppen wie aufmerksam geworden, was wir da machen, oder. Die, die sonst noch in der .. in der Badi verteilt gewesen sind. Es hat natürlich eben .. das war die Schwierigkeit, noch ganz viele andere Leute gehabt.“

I: „Mmh.“

P1: „Dann sind die gekommen, auch gekommen .. und dann sind Kinder, die noch nicht sooo sicher waren, auch von anderen Gruppen, von einer anderen Mutter, angefangen reinzuspringen. Und ich war so zwischendrin, das weiss ich noch. Zwischendrin von: Lasse ich diese Erfahrung und ich habe den Überblick nicht mehr. Jetzt weiss ich .. jetzt .. jetzt wirds schwierig, oder. Alle die Kinder von mir die da springen wollen. Und irgendeinmal sagt mir ein Junge: "Frau Müller, schau einmal den Markus" Und dann musste ich zuerst suchen wo, oder, wo. Wo schauen. Und dann hat er mir gezeigt, im Wasser, genau unter dem Einmeterbrett. "Ufe cho, abgsoffe. Ufe cho, abgsoffe." Und dann ist mir durch den Kopf: Aber der **Markus**, der ist bei den Nichtschwimmern! Was macht der da? Der ist bei .. der kann ja nicht ins **Tiefe** und noch geschweige vom Einmeter.“

I: „Aber von dem hast du gewusst, dass er nicht schwimmen kann.“

P1: „Ich habe gewusst, dass er nicht .. er hat das gesagt, ja.“

I: „Ok.“

P1: „Er könne .. er war bei den Nichtschwimmern eingeteilt. Dann bin ich "**drigsecklet**", oder, das war ein recht grosser Junge, habe ihn .. ja, völlig **unprofessionell** an die Luft rauf .. bu .. bugsiert .. reisse ihn an den Rand ... ziehe ihn irgendwie an den Rand, oder, und am Rand hat er sich schonmal gehalten und dann habe ich ihn "zämegschisse" im ersten Moment. Gesagt: "**Gopf**, M a r k u s, du kannst ja gar nicht schwimmen? Was machst du da auf dem Sprungbrett?" Und da hat er gesagt: Aber ich wollte doch auch, wie die anderen. Der hat das Erlebnis auch gewollt, das

hat ihn wahrscheinlich ein wenig motiviert, dass .. wir haben immer geklatscht (klatscht), oder, wenn eines gesprungen ist. ... Und das war dann schwierig. Einerseits für mich, oder, das was hätte passieren können, wenn dieses Kind mir nicht gesagt hätte: Schau einmal der Michael. Ich hätte ihn nicht gesehen .. in diesem ganzen Gewirr. Das ist das Eine, dass ich **gottenfroh** war, dass ich das gesehen habe. Er hat dann noch die Sandalen angehabt, das war dann noch viel schwieriger, oder. Der konnte sich noch viel weniger bewegen im Wasser, er ist mit den Sandalen ins Wasser. Es war sehr ein unbeholfener Junge. Und das Zweite war: "**Gopp**" ich habe doch dieser Mutter gesagt, sie solle zu dem schauen. Diese Schwierigkeit, das ist eine grosse Schwierigkeit, wenn du bei solchen Anlässen Mütter oder andere Leute m i t n i m m s t, wenn du diese nicht richtig instruierst, ich habe das offenbar nicht gut gemacht, .. dann verlieren die .. die sind sich das nicht gewohnt, weisst du, dass sie..“

I: „Also die Kinder .. Eltern?“

P1: „Die Eltern. Sie hätte ihn nicht gehen lassen dürfen, oder. Ich habe nicht auf den geschaut. **Sie** hatte die Verantwortung, aber sie war sich das wie .. wenn du nicht in diesem Metier bist, dann verlierst du das schnell. .. Vielleicht hat sie auch nur auf ihr Kind geschaut, das waren natürlich Mütter, von denen ich Kinder in der Klasse hatte. Das ist .. das ist mir schon noch so nachgegangen.“

I: „Ja.“

P1: „Ehm ... wie .. wie weit nehme ich noch .. Mütter oder Väter mit .. auf die kann ich nicht gehen. Und hängen tu ich nachher, oder!“

I: „Du hast ja gesagt, du hast gemerkt: Ich habe den Überblick nicht mehr.“

P1: „Das habe ich schon gem .. ich war völlig überfordert. Und dann ist das passiert, oder.. Das verhält nicht, dieses System.“

l: „Irgendwo hast du wahrscheinlich auch gemerkt, nehme ich jetzt mal an, es ist dann trotzdem nicht ganz sicher so!“

P1: „Nein.“

I: „Weil irgendetwas hast du gespürt, aber konntest es nicht fassen.“

P1: „Ja. Zu .. Und für mich war die Folge, noch **heute**, ich gehe **sehr** ungern so in öffentliche Bäder schwimmen. Mit meinen Kindern baden gehen im Sommer ...“

I: „Ja, das verstehe ich“

P1: „Im Schwimmbad des Schulhaus in A-Dorf ist das kein Problem, oder, du weisst genau: Es sind 12, du zählst alle 10 Minuten. Das ist so, oder.“

I: „Das ist keine Frage.“

P1: „Also das ist wie automatisiert .. "dägdägdägdägdäg". Sind alle da? "Dägdägdägdägdäg" Sind alle da? "Däg" . Aber dort war die Situation so **anders** und vor allem hast du das Gefühl du hättest die Verantwortung geteilt, oder?“

I: „Mmh.“

P1: „Und dann haut das nicht.“

P1Z420-448

Das von P1 als kritisches Ereignis geschilderte Beispiel aus dem Schwimmsport verdeutlicht über viele einzelne Punkte, inwiefern die Sicherheitsfrage für die Primarlehrperson ein schwieriges Thema darstellt. Die Eventualität eines Unfall bzw. einer Verletzung eines Kindes oder der Lehrperson in einer Bewegungssequenz im schulischen Kontext, stellt ein Thema mit hohem Belastungspotenzial dar. Dazu gehören insbesondere auch die damit verbundenen gesundheitlichen Folgen sowie die Verantwortungs- und die Haftungsfrage. Die Sicherheitsproblematik bezieht sich offensichtlich nicht ausschliesslich auf den Sportunterricht, sondern grundsätzlich auf alle Bewegungssituationen und -momente im Schulalltag, wie am geschilderten Beispiel aus dem Freibad deutlich wird. In einer vergleichenden Betrachtung mit anderen Schulfächern heben mehrere Primarschulexperten das Spezifische des Sicherheitsphänomens in Bewegungs- und Sportsituationen hervor, nämlich die Gefährdung der physischen Integrität. Sie be-

schreiben die Schwierigkeit, dass sowohl die Primarlehrperson wie auch die Primarschulkinder verschiedene Risikofaktoren und deren Zusammenwirken in Bewegungssituationen nur bedingt kontrollieren können.

P2: „Ja. Ich denke auch am ersten ist diese Sicherheitsthematik auch im Werken da. Aber dort ist es viel einfacher es .. es zu /ehm eliminieren. Gell, dort kannst du, also wir haben ja relativ grosse Maschinen noch unten, so Bandsägen und so. Aber dort räumst du ihnen einfach das Kabel und dann tust du einfach das Kabel in einen Schrank hinein und dort können sie gar nicht .. hingehen .. dort nimmt man ihnen auch die Möglichkeit. Wenn ich Bastelunterricht .. wenn nicht jemand drin ist .. wenn ich dann mit diesen Kindern an die Bandsäge will .. nicht eine Bandsäge eine Ketten-säge, einfach die da. Dann nehme ich das Kabel hervor und dann bin ich daneben oder bin dabei. Dort ist es **viel** einfacher zu kontrollieren. Und sonst in anderen Fächern.... nein. Aber das Thema von der Verantwortung übernehmen ist immer dasselbe. Gell, ich kann im .. im .. im **Zeichnen** mit Acrylfarben kann ich in einen Raum hineingehen, wo ich alles zusammen abgekleidet habe und er ist auch hermetisch abgeriegelt .. für das was wir "söilen". Oder ich kann ihnen zeigen: Hey, lauft nicht mit den Pinseln umher, tut hier nicht und tut vielleicht da nicht...Und hat nicht **die** Konsequenzen. Wenn ein Unfall .. ich habe dann vielleicht Acrylfarbe hier drauf, mehr nicht“
P2Z372-377

Differenzieren lässt sich die Sicherheitsproblematik über die hauptsächlich beteiligten Akteure Lehrperson und Schulkind. Die Primarschulexperten beschreiben über ihre autobiografischen Erlebnisse zum Thema Bewegung/Schulsport und über ihre persönlichen Bezüge und Einstellungen zum Thema Sicherheit die phänomenale Gestalt der als Problem erkannten Sicherheitsthematik. Art und Intensität der Beanspruchung durch die Sicherheitsproblematik sind entsprechend personenabhängig. Sie formulieren Belastungswahrnehmungen zur Sicherheitsfrage über Schlüsselereignisse oder über kritische Vorfälle, vom *Beinahe-Unfall* bis zum *schweren Unfall*, die sie selber erlebt oder die sich in ihrem Umfeld abgespielt haben. Sie nehmen zudem Bezug auf Unfälle, die über die Medien einer öffentlichen Diskussion zugeführt wurden bzw. immer noch ein aktuelles Thema darstellen, bspw. zwei aktuelle Fälle eines Schwimmunfalls mit Schwerstbehinderung oder eines Todesfalls eines Kindes im Sportspiel. Belastend sind solche Fälle, weil die juristische Haftungsdimension und die Schuldfrage dominant im Zentrum stehen.

P6: „Überhaupt nicht. Also das ist .. Aber mich belastet das nicht. Ich .. Das .. das .. die Sicherheitsfaktoren sind in meinem Leben integriert, aber .. aber das ist nicht .. es lähmt mich nicht. Also es soll nicht mich lähmen. Es ist einfach ein **Teil** von meinem .. vom .. vom Schule geben, ich denke an die Sicherheitssachen und ich weiss auch .. ich denke genug an das, ich sichere mich auch ab, weil .. da musst du dich auch immer 1000 und zurück, oder. Aber es lähmt mich nicht, es macht mich nicht handlungsunfähig und das bin ich wahnsinnig froh. Also sonst kannst du nichts mehr machen, oder.“

P6Z198

P1: „Zum .. zum Turnen. Das ist einfach so ein wenig viel mit Angst verbunden. ... Passiert ihnen etwas...das schreckt mich ab...dieser Gedanke, diese Sorge“

P1Z583

P5: „Ich .. ich persönlich gehe sehr „leger“ damit um. Ich mache trotzdem was ich will. Aber vielleicht eben .. und trotzdem machst du dir dann Kummer: Ja, entspricht denn das diesen .. Was ist denn, wenn einmal wirklich etwas passiert? Wenn dann einmal Eltern kommen? Dann bin ich

vielleicht das Poulet, oder. ... Ja. Aber jetzt gerade ist es mir auf einen Weg noch egal, ich gehe noch mit dem ... mit dieser Verantwortung legerer um, weil ich vielleicht noch jung bin.“
P5Z656

Während die Primarschulexperten ihre Wahrnehmung des Sicherheitsphänomens an ihren eigenen Voraussetzungen, Erfahrungen und an Dispositionen der Persönlichkeit festmachen, so erkennen sie bei den Primarschulkindern die eigene Bewegungskompetenz, Entwicklungsunterschiede und Persönlichkeitseigenschaften aus der kindlichen Selbst- und Sozialkompetenz als Faktoren, welche die Sicherheitskomponente je nach Abweichungsgrad des kindlichen Bewegungsverhaltens von der Norm bestimmen. Die phänomenale Erfassung der Sicherheitsfrage erfolgt auch unter Bezug auf sportstrukturelle Aspekte. Die fortwährende Entwicklung im Sportanlagenbau, die breite und stetig wachsende Palette an Sportgeräten, Bewegungsmaterialien und Ausrüstungen sowie trendige neue Bewegungsfelder (Street-Sportkulturen) und Sportarten (bspw. Rollsportarten) und die sich verändernden Spiel- und Bewegungsräume der Kinder, machen aus Sicht der Primarschulexperten auch die Sicherheitsfrage zu einem Phänomen, welches der permanenten Veränderung unterliegt. Ebenso bestimmen schulsystemische Gegebenheiten die Sicherheitsfrage mit.

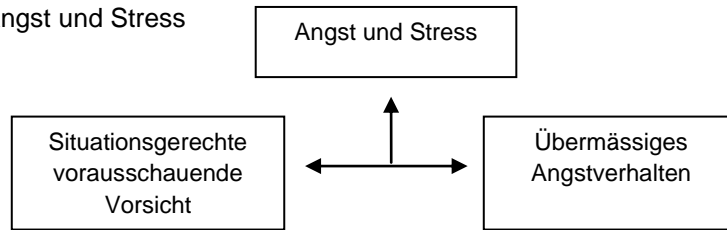
Die Phänomenmerkmale der Sicherheitsproblematik lassen sich über verschiedene Eigenschaften und Dimensionen darstellen. Die Bildung nicht nur von Eigenschaften, sondern ebenfalls von dazugehörigen Dimensionen, sieht Maxwell (1999) als Herausforderung an den Forscher. Damit unterstreicht er den Ansatz der Grounded Theory und spricht der Bildung von Eigenschaften und Dimensionen eine grosse Bedeutung zu, wenn es darum geht, mit methodischer Strenge Ausprägungen, Unterschiede und Grenzen einer Schwierigkeit der Lehrperson differenziert darzustellen. Sicherheitsthematisch geprägte Schwierigkeiten, die sich den Primarlehrpersonen stellen, lassen sich im Sinne der Grounded Theory über folgende Eigenschaften und Dimensionierungen ausdifferenzieren:

- Eigenschaft: *Emotionale Belastung*

*P1: „Und da, war dann schwierig. Einerseits für mich, oder, das was hätte passieren können, wenn dieses Kind mir nicht gesagt hätte: Schau einmal der Michael. Ich hätte ihn nicht gesehen .. in diesem ganzen Gewirr. Das ist das Eine, dass ich **gottenfroh** war, dass ich das gesehen habe“*
P1Z432

Die Eigenschaft *Emotionale Belastung* bezieht sich auf die Lehrperson, bzw. auf ihr Verhalten bei möglichen oder bei eingetroffenen Schwierigkeiten, die eine Sicherheitsthematik beinhalten. Als Phänomeneigenschaft kann sie auf einem Kontinuum zwischen *situationsgerechter und vorausschauender Vorsicht* und *übermässigem Angstverhalten*, und in einer dritten Dimension in ihrer Ausprägung betreffend *Angst* und *Stress* differenziert werden.

Dimensionierung: Angst und Stress



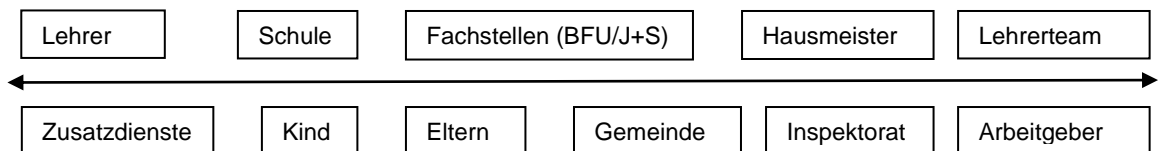
- Eigenschaft: *Verantwortlichkeit und Haftung*

P1: „Ehm ... wie .. wieweit nehme ich noch .. Mütter oder Väter mit .. auf die kann ich nicht gehen. Und hängen tu ich nachher, oder!“

P1Z436

Verantwortlichkeit und Haftung lassen sich auf einer Trägerskala aufschlüsseln. Mehrfach wird hervorgehoben, dass in der konkreten schulischen Bewegungssituation die Verantwortung letztlich immer bei der aufsichtspflichtigen Lehrperson liegt. Die gesellschaftliche Betrachtung des Sicherheitsphänomens erfolgt zunehmend aus einer juristischen Perspektive. Dadurch wird auch bei Sicherheitsfragen und vor allem bei Unfällen im schulischen Kontext die Schuld- und Haftungsfrage dominant ins Zentrum gestellt. Die oftmals komplexen Bedingungsfaktoren, die zu einem Unfall führten, sind bei der juristischen Betrachtung nur nebensächlichem Interesse, bemängeln die Primarschulexperten.

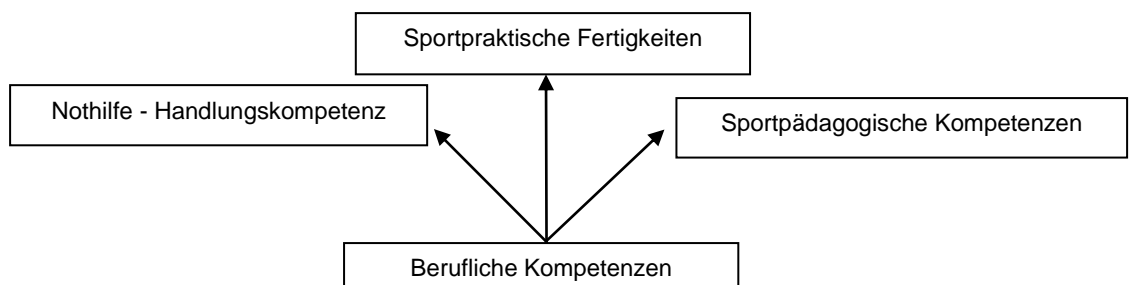
Dimensionierung: Trägerskala



- Eigenschaft: *Vielgestaltigkeit notwendiger beruflicher Kompetenzen*

Unzureichende Kompetenzen der Primarlehrperson bilden einen weiteren Aspekt der Sicherheitsproblematik. Die Primarschulexperten erwähnen drei hauptsächliche Punkte, welche auf die Vielfalt der Anforderungen an die Lehrperson hinweisen:

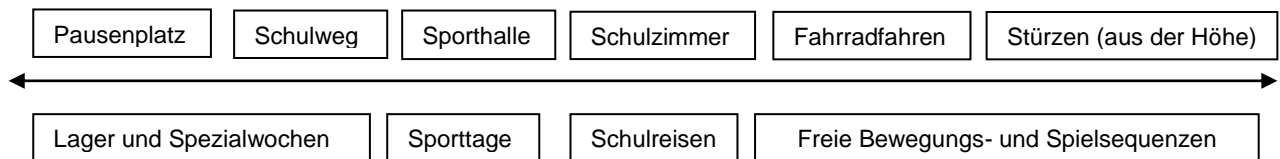
Dimensionierung: berufliche Kompetenzen



- Eigenschaft: *Sportliche Bewegungs- und Handlungsfelder*

Die Sicherheitsthematik hat je nach sportlichem Handlungsfeld und Bewegungssituation eine spezifische Gestalt. Aus den bearbeiteten Daten lassen sich verschiedene Handlungsfelder als sicherheitsrelevante Bereiche darstellen. Dadurch werden die beiden Untersuchungsbereiche aus der theoretischen Vorstrukturierung, nämlich ‚Bewegung und Sport als gesamtschulisches Phänomen‘ einerseits, und ‚Bewegung und Sport als Unterrichtsfach‘ weiter ausdifferenziert und präzisiert.

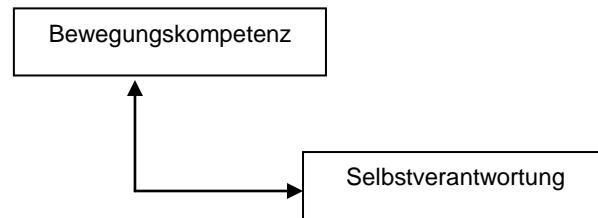
Dimensionierung: Trägerskala



- Eigenschaft: *Bewegungsverhalten Primarschulkinder*

Das Bewegungsverhalten der Primarschulkinder kommt über die beiden Dimensionen *Selbstverantwortung* und *Bewegungskompetenz* als phänomenbestimmender Faktor zum Ausdruck.

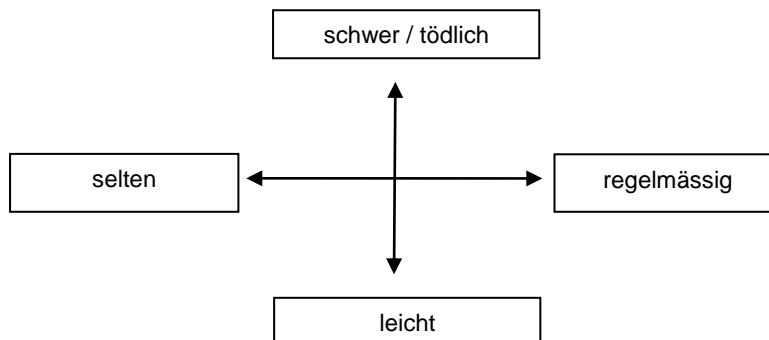
Dimensionierung: Kompetenz und Autonomie



- Eigenschaft: *Unfälle und Verletzungen*

Als Ereignisse prägen Unfälle und Verletzungen in den Beträchtlichkeiten Verletzungsgrad und Häufigkeit das Sicherheitsphänomen massgebend mit.

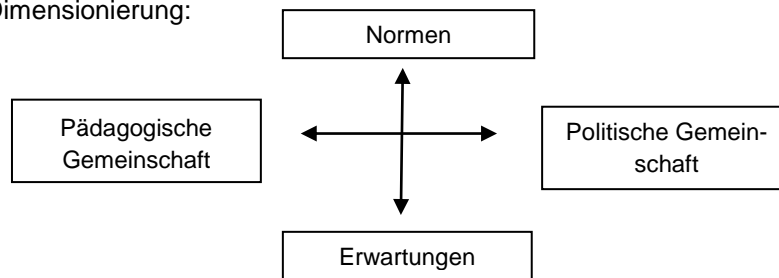
Dimensionierung: Verletzungsgrad / Verletzungshäufigkeit



- Eigenschaft: *Instanzen und Vorgaben*

Als letzte Eigenschaft erfährt die Sicherheitsfrage eine *normative Besetzung* durch die politische und pädagogische Gemeinschaft. Sie legt Vorschriften, Bestimmungen, Gesetze und damit Erwartungen fest, welche über die instanzliche Zuständigkeit von Bund, Kanton, Gemeinde, Schule, Lehrperson, Schulkind, Eltern u.a.m. in einem sich gegenseitig bedingenden Netzwerk dargestellt werden können. Diese sind ebenso Teil der Sicherheitsthematik wie Lehrpläne und Lehrmittel als pädagogisch akzentuierte Normvorgaben.

Dimensionierung:



Die mit der Sicherheitsthematik verknüpften Schwierigkeiten der Lehrperson sind im folgenden Übersichtsschema zu den Phänomeneigenschaften erkennbar:

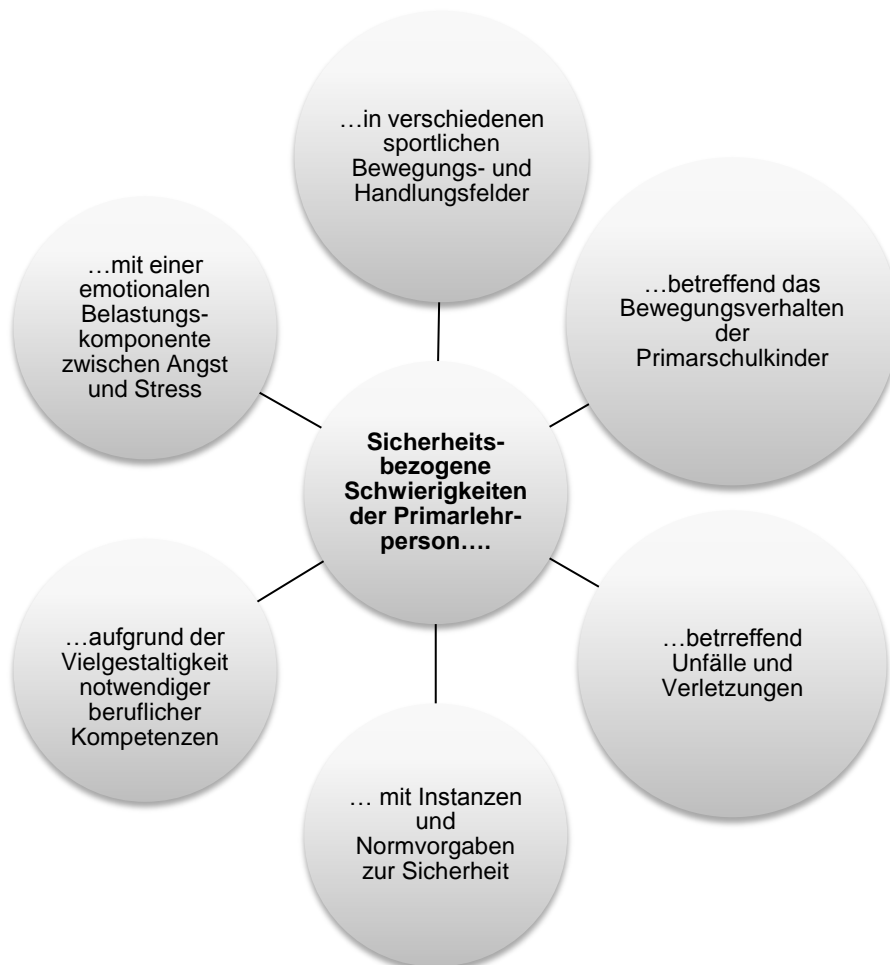


Abb.18.: Sicherheitsbezogene Schwierigkeiten der Primarlehrperson

5.2 Bedingungsfaktoren

Bedingungsfaktoren zur Sicherheitsthematik lassen sich unterteilen in solche, die

- mit der Lehrperson,
- dem Primarschulkind oder mit
- den spezifischen Gegebenheiten dreier grosser gesellschaftlichen Systeme (Schul- und Sportsystem, Rechtssystem)

zu tun haben. Zudem kann dargelegt werden, inwieweit das Zusammenwirken einzelner Bedingungsfaktoren das Sicherheitsphänomen für die Lehrperson zu einem vernetzten und dadurch belastenden Sachverhalt machen.

5.2.1 Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen

P2: „Es ist schon länger, weisst du, auch beim Schlittschuhlaufen. Wo Lehrer sagen, Lehrerinnen sagen: Ich gehe nicht mehr aufs Eis. Ich bin schlichtweg .. entweder bin ich nicht mehr kompetent .. um diesen Kindern etwas zu bieten, die mir um die Ohren fahren, seit wir eine Eishalle haben. Oder ich bin gesundheitlich .. ich will nicht mehr, weil es mir zu gefährlich ist, oder ich bin gesundheitlich irgendwie .. nicht in der Lage auf die Sch .. aufs Eis zu gehen. Könnte .. oder habe das Gefühl .. könnte aber noch Turnunterricht geben.“

P2Z10

Bei der Betrachtung von Bedingungsfaktoren, die bei der Primarlehrperson liegen, rücken ihre beruflichen Kompetenzen ins Zentrum der Sicherheitsfrage. Dazu gehören

- ihre *sportmotorischen Fertigkeiten*,
- die *sportpädagogische Kompetenz* und
- die *Weiterbildungsbereitschaft*.

Die Wahrnehmung, die Einschätzung und unterschiedliche Erfahrungen betreffend diesen Berufskompetenzen werden als sicherheitsbestimmender Faktor angeführt. Alter, Gesundheit und Fortbildungsbereitschaft bestimmen die eigene Sportlichkeit (im Sinne von Fachkompetenz) mit. Bei einer mangelhaften physischen Verfassung der Lehrperson wird unabhängig von den Sportfertigkeiten die Gewährleistung eines sicheren Sportunterrichts grundsätzlich in Frage gestellt, wie P1 am Beispiel des Geräteturnens verdeutlicht.

P1: „Ehm Ein zentrales Problem ist das Materialhervornehmen, mit .. mit Kleinen jetzt einfach, gell. Ich spreche jetzt immer von Kleinen. Ein Ball, das ist noch Eines, aber die Geräte, das ganze Aufstellen - das ist ein Riesenproblem! Wenn man selber auch nicht so kräftig ist. .. Und dann solltest du als Lehrerin überall sein, weil sie selber können, sie können, also nach meiner Erfahrung, können die Kinder nicht eine Reckstange einhängen.“

P1Z180

P5: „Und wenn ich dann unsere 40, 50 jährigen Lehrer anschau .. Lehrpersonen, die das vielleicht auch gerne möchten, aber diese Verantwortung nicht mehr übernehmen können, weil sie sagen: Hey, wenn etwas passiert, bin ich das Poulet.“

P5Z656

Die Bedeutung *sportmotorischer Fertigkeiten* der Primarlehrperson für die Gewährleistung der Sicherheit wird je nach Handlungsfeld bzw. Sportart unterschiedlich eingeschätzt. Während beim Schwimmen die eigenen Kompetenzen ausreichen müssen, um jederzeit ein Kind aus dem Wasser zu retten, muss beim Skifahren, Eislaufen oder Fahrradfahren die Sporttechnik von der Lehrperson beherrscht werden, um mit den Kindern überhaupt eine solche Aktivität in einem sicheren Rahmen durchführen zu können. In anderen Handlungsfeldern kann die Primarlehrperson auch bei eingeschränkten oder fehlenden sportlichen Fertigkeiten einen sicheren Unterricht inszenieren. Das eigene sportliche Können ist zudem ein bestimmender Faktor dafür, dass sich die Primarlehrperson nicht selber gefährdet bzw. verletzt. Am eigenen Leib erfahrene Unfälle oder Verletzungen erhöhen die Vorsicht und führen nicht selten zu verstärkten Sicherheitsängsten betreffend der eigenen physischen Integrität.

*P2: „Lehrpersonen sagen, ich kann das nicht mehr verantworten von der Sicherheit her. Ich glaube nicht, oder bei Einzelnen ist es nicht das die Frage, ist es wirklich einfach die **Angst**, die ich auch verstehen kann. Ich möchte auch nicht meine Gesundheit kaputt machen auf den Schlittschuhen, fertig. Und für sie ist es diese Angst: Ich ruiniere dort ... Wenn ich noch einmal auf die Schulter falle, dann ...“*

P2Z273

P3: „Ja .. ich muss selber schauen, dass ich nicht ... wenn ein Kind in mich hineinfährt [beim Eislaufen, Anm. d. Autors], falle ich halt auch oder, weil ich dort auch nicht ..“

P3Z215

P2: „Ich meine, es gibt ja schon jetzt ... /ehm .. ich muss doch den kleinen Napoleon nicht können, damit ich das den Kindern beibringen kann.“

P2Z299

Die *sportpädagogische Kompetenz* der Primarlehrperson lässt sich in Bezug zu den beschriebenen phänomenbestimmenden Eigenschaften als Bedingungsvariable darstellen. Die Primarschulexperten betrachten fehlende Kenntnisse der Sicherheitsvorschriften und zu spezifischen Gefahrenpunkten einer Sportart, unzureichende Organisationskompetenz sowie das Ausblenden der pädagogischen Normvorgaben aus den Lehrplänen als sicherheitsgefährdende Faktoren. Das Wissen um die in Bewegungssituationen latent vorhandenen Unfall- und Verletzungsrisiken stellt für Primarlehrpersonen, in Abhängigkeit der verfügbaren Bewältigungsstrategien, einen potenziell sicherheitsrelevanten Beanspruchungsfaktor dar. Ebenso belastend werden unzureichendes Wissen in der Nothilfe oder fehlende Handlungskompetenz in Unfallsituationen wahrgenommen.

P1: „Aber das ist ein traumatisches Erlebnis .. dass ich nicht wusste, was machen .. beim Sturz dieses Kindes.“

P1Z399

P1: „Also ganz viel, habe ich gemerkt, dass ich zum Beispiel in in Erste Hilfe-Situationen, die es geben kann, im Sportunterricht, im Schwimmunterricht, völlig überfordert bin, und völlig schlecht ausgebildet bin.“

P1Z64

In den zahlreichen und unterschiedlichen Bewegungsfeldern der Schule ist die Verantwortung für die Sicherheit häufig auf verschiedene Lehrpersonen (StellenpartnerIn, Fachlehrpersonen...) und Betreuungsbeteiligte (Zusatzdienste, Eltern...) gleichzeitig verteilt, wie von P1 in den Ausführungen zu Beginn des Kapitels geschildert wird. Diese Aufteilung birgt offensichtlich die Gefahr, dass die Verantwortung für eine Bewegungssituation dadurch ungeklärt ist oder missverständlich interpretiert wird [... *"Gopf" ich habe doch dieser Mutter gesagt, sie solle zu dem schauen...*" P1Z432]. Nicht selten gibt es pädagogische oder organisatorische Gründe, warum zwei bis drei Lehrpersonen mit ihren Schulklassen den Sportunterricht in mehreren Sporthallen unter gemeinsamer Leitung durchführen. Im Wassersport bspw. müssen vorschriftsgemäss immer mindestens zwei Betreuungspersonen (Sportlehrperson, Schwimmlehrperson, Elternhilfen..) präsent sein. Durch die aktuellen Integrationsbestrebungen, normabweichende Schulkinder in den Regelklassen einzugliedern, sind regelmässig zusätzliche Betreuungspersonen aus unterschiedlichsten Zusatzdiensten (bspw. Logopädie, Heilpädagogik, Sprachlehrperson für fremdsprachige Kinder...) am Schulgeschehen beteiligt. Die damit einhergehende Verteilung der Verantwortung für schulische Bewegungssituationen auf mehrere Personen soll die Gewährleistung der Sicherheit erleichtern. Allerdings ist die aus der Sicherheitsperspektive unabdingbare, eindeutige Klärung der Situationsverantwortung unter diesen Betreuungsumständen gerade selbst Teil des Problems, wie dies ebenfalls in der Erzählung zum Unfall im Schwimmbad von P1 zum Ausdruck gebracht wird.

Parallel zur hier thematisierten Sicherheitsverantwortung hat die Primarlehrperson eine sportpädagogische Verantwortung wahrzunehmen. Bei der Einschätzung dieser beiden Verantwortlichkeiten steckt sie in einem belastenden Interessen- bzw. Zielkonflikt, der im Dilemma zwischen *Gewährleistung von Sicherheit* versus dem *pädagogischen Gebot des Schaffens von Bewegungsmöglichkeiten* zum Ausdruck kommt und so zum sicherheitsrelevanten Faktor wird. P1 verdeutlicht dies im nachfolgenden Gesprächsausschnitt:

P1: „Aber die Frage mit diesen Bäumen [auf dem Pausenplatz] ... Hans, unser Hauswart, hat gecheckt, dass die Kinder viel zu weit hinaus klettern, oder. Die schätzen das wie nicht ein. Und irgendwann .. bricht der Ast. Nicht einmal so .. die Höhe, sondern hinaus in den Baum hinaus klettern....Dann hatten wir eine grosse Diskussion, oder. Eben die rechtliche Diskussion. ... Was machen wir? Ja, irgendwann fällt mal eines hinunter. Das ist so! .. Haben wir so sehr pädagogisch diskutiert: Ja, aber wenn sie nie üben können, können sie auch nicht auf einen Baum klettern, dann fallen sie erst recht hinunter, oder. Lassen wir diese Bäume? Ich habe dann irgendwann mal mit einer Juristin, aber privat, gesprochen. Und sie hat mir gesagt: Wenn du keine Probleme willst, mache die Bäume alle um! ... Das ist wie nicht aufgegangen für mich, auf eine Art. Ich habe so gedacht: Das kann's ja nicht sein! Wir als Schule .. die Bäume fallen... Nein, aber die Lehrerschaft war sich dort, das war an einer Sitzung, einig gewesen: Nein, wir wollen Bäume, wo die Kinder raufklettern können, oder.“

P1Z484

Die juristische Haftungskomponente bei Unfällen und daraus resultierende Gerichtsurteile mit Haftungsfolgen für die Primarlehrperson, negative sportbiografische Erfahrungen, Unsicherheit in der Nothilfe, fehlende sportpädagogische Handlungsstrategien und die beengende eigene sportliche und physische Leistungsfähigkeit sind allesamt personenbezogene Faktoren, welche bei der Lehrperson mehr oder weniger grosse Ängste und Stress auslösen können, die in der Untersuchung über die Figur einer *Angst der Lehrperson um die Sicherheit des Kindes* zum Ausdruck gebracht werden, wie P1 verdeutlicht:

*P1: „Das Andere .. denke ich an Situationen wo ich das Gefühl gehabt habe, wo ich Angst hatte, wenn das Kind das macht. Und musste lernen zu vertrauen, Sachen **nicht** gemacht habe, weil ich Angst gehabt habe, nein das, das ist gefährlich und vielleicht mein Problem .. bin dort vielleicht nicht so ganz aus, ganz auf der Höhe mit Ideen...“*

P1Z83

5.2.2 Bedingungsfaktoren, die beim Schulkind liegen

Das Primarschulkind betreffende Bedingungsfaktoren zum Sicherheitsphänomen erkennen die Primarschulexperten im individuell unterschiedlichen *physischen Entwicklungsstand* und über die unterschiedlichen *Bewegungserfahrungen* der Kinder. Drei auffallenden Muster sind dazu feststellbar, nämlich Kinder mit

- *Defiziten* im Bereich der *Bewegungscoordination*,
- *stark übergewichtige Kinder* und
- *verhaltensauffällige Kinder*.

Diese Primarschulkinder sind in Bewegungssequenzen nicht nur selber einem erhöhten Risiko ausgesetzt, sondern werden in verschiedensten schulischen Bewegungssituationen auch für die Lehrperson oder die Mitschüler und Mitschülerinnen zu einem sicherheitsrelevanten, weil gefährdenden Faktor, wie P4 verdeutlicht:

*P4: „Eines war noch ein Junge, das ist jetzt im Schwimmen. Der war sehr .. hat sehr Angst gehabt. Wir haben ihn sogar zeitweise auch dispensieren müssen vom Schwimmunterricht, weil .. wir waren zwei Lehrpersonen und eigentlich hätte er eine Einzelbetreuung gebraucht.... Es war insofern ein Problem, dass die Eltern keine Zeit haben wollten, um mit ihrem Jungen schwimmen zu gehen. Grundsätzlich haben sie das verstanden, auch wegen .. rein wegen der Sicherheit, dass wir nicht einfach immer **ihn** nur einzeln betreuen können.“*

P4Z67

Übereifer und markantes Leistungs- oder Wettkampfverhalten, sei dies in Form individuellen Bewegungsverhalten oder als Folge gruppenspezifischer Prozesse innerhalb der Schulklasse, können zu Bewegungssituationen mit erhöhtem Sicherheitsrisiko führen. Eine Darstellung der Gefährlichkeit, die von gruppenspezifischen Prozessen ausgehen kann, wird im Fallbeispiel zum Wasserspringen zu Beginn dieses Kapitels von P3 umschrieben:

P3: „Also das heisst, dass ich schon aufmerksam sein muss, bei diesen Jungen, die gerne ein bisschen "bluffen" oder.... Die muss ich ein bisschen im Auge behalten. ... Wirklich schauen, wie .. wie gut beherrschen sie ihre Körper. ...“
P3Z89-91

Bei der Inszenierung von Sicherheitsmassnahmen in Bewegungssituationen wird besonders für die schwächsten Primarschulkinder versucht, optimale Bedingungen zu schaffen. Mit der Orientierung am schwächsten Kind wird gemäss Primarschulexperten aber nicht zwangsläufig auf die *motorisch* schwächsten Kinder abgezielt, sondern explizit auch auf die *Verhaltensdimension* kindlichen Bewegungsverhaltens.

P2: „Also dem schwächsten im eigenen Verantwortungsbewusstsein passe ich mich an. Man richtet .. die Gefahr ist jedenfalls **da**, dass man sich immer .. dass man sich zu häufig an diesen orientiert beim Sichern.“
P2Z389

Die weiterführende pädagogisch interessante Frage, wie sich diese Orientierung am *schwächsten* Primarschulkind, bspw. beim Turnen an den Geräten, auf die Übernahme von Selbstverantwortung oder auf die Autonomieentwicklung der *guten* Primarschulkinder auswirkt, kann an dieser Stelle nicht fortgeführt werden. Immerhin wird ein generelles und ausgeprägtes bewegungs-, sport- und körperbezogenes Autonomiebedürfnis der Kinder in vielen Bewegungsfeldern festgestellt. Das Autonomiebestreben des Kindes kommt aus Sicht von Primarlehrpersonen bspw. im Bedürfnis der Kinder nach Grenzerfahrungen zum Ausdruck, wie P3 am Beispiel des Schwimmens erklärt:

P3: „Und im freien Schwimmen ist ja die Konzentration **enorm** da. Wenn die Kinder manchmal auch ein wenig ins Tiefere gehen. Und ein Junge war damals einmal. Dem hat man gesagt: Du gehst nicht über diese Grenze ..“

I: „Die Konzentration ist enorm von wem?“

P3: „Von den beiden Leuten, die das beobachten können...Also das ist Nonstop beobachtest du wirklich....Dieser Junge sollte nicht über die Grenze gehen. Es war [ein Seil] gespannt...Und das war ein Kind, der die Grenze ausgetestet hat und dann ist er mit dem Brett darüber .. **dort** und dann ein wenig später irgendwie vom Brett gefallen....Der musste das glaube ich einfach einmal erfahren. ... Das andere ist auch ein Kind, das einem Ball hinterher ist. .. Und dann konnte es schwimmen, hat den Ball .. ist ihm noch einmal "flatsch" aus der Hand raus ...Und dann wollte er auf den Boden stehen und hat gemerkt, er hat keinen Boden mehr und hat Panik bekommen. Aber konnte eigentlich ohne Probleme an den Rand schwimmen, weisst du. Das sind so Momente.“

I: „Ja. Du hast gesagt, du hattest das Gefühl, dieses Kind hätte dies ausprobieren müssen. Was meinst du damit?“

P3: „Nein, dieses Kind hat einmal diese Grenze überschritten .. und es hat dann wirklich /eh .. Ich habe es nicht absichtlich .. Ich habe ihm nicht gewünscht, dass es vom Brett hinunter .. rutscht. Überhaupt nicht. Aber das hat dann schon gemacht, dass es ein wenig vorsichtiger war. Und vielleicht in anderen Bereichen auch.“

P3309-325

Die Suche nach Grenzerfahrungen wird von den Primarschulexperten entwicklungspsychologisch und sportpädagogisch entschlüsselt und erklärt. Allerdings

muss auch dieser Aspekt in den bereits erwähnten *Interessen- bzw. Zielkonflikt* der Primarlehrperson eingeordnet werden. Sie muss auf das Bestreben der Kinder, eigene Grenzen zu erforschen, eine sportpädagogische Antwort finden, die der *Gewährleistung von Sicherheit* und dem *pädagogischem Gebot des Schaffens von Bewegungsmöglichkeiten* Rechnung trägt. Wenn ein Kind eine riskante Situation erfolgreich meistert, gewinnt es an Sicherheit und Selbstvertrauen im Bewegungshandeln, genauso wie es im Fall eines Misserfolgs an Vertrauen verliert.

Der Einfluss der Eltern bzw. des familiären Umfelds auf das Bewegungsverhalten der Kinder wurde in verschiedenen Studien⁵ nachgewiesen. Die vorrangige Bedeutung der Eltern für das Sportverhalten der Kinder scheint aufgrund der vorliegenden Ergebnisse auch für den Aspekt des Sicherheitsverhaltens der Kinder zuzutreffen. *Ängstliches und überbehütendes Elternverhalten* wird von den Primarschulexperten nämlich als bedeutender Einflussfaktor auf das Bewegungsverhalten der Kinder in der Schule, genauer in sicherheitsthematisch besetzten Situationen wahrgenommen. Mangelndes Selbstvertrauen und Angst in Bewegungssituationen sind die Folge und zeigen eine weitere Facette der Sicherheitsproblematik. P3 äussert sich dazu:

P3: „Aber jetzt bei allen, die ich jetzt da gesehen habe, also auch bei einem Mädchen, die einfach auch **überbehütet** ist, **die** ist einfach auch in einer .. die hat manche Sachen einfach noch nie gemacht!: ... Bewegungsmässig. Zum Beispiel über einen Baumstamm klettern. Die hat solche Dinge gar nicht gemacht. ... Und das kommt jetzt. Die will jetzt, die hat Spass. Bei ihr kommt das, ziemlich schnell.“

I: „Ja. Und wie erklärst du dir das?“

P3: „Dass sie es jetzt ein paar Male machen konnte und eigentlich ein Kind ist, das noch gerne Bewegung hat. ..Also, nein. SSS .. ie .. Ich denke, sie ist auch so behütet. Die Mutter hat ihr auch gesagt im Schwimmbad, sie **dürfe ja** nicht zu weit weggehen. Also sie müsse **ganz** in der Nähe bleiben. Sie dürfe ja nicht vom Rand weg. Ich habe die kaum vom Rand weggebracht. Sie hat gesagt, sie ertrinke sonst. Die Mutter hätte ihr das gesagt...Und eben auch im Turnen, irgendwie **nur** .. /eh .. hinaufklettern bei der Sprossenwand. Schon das war ganz extrem schwierig. Weil sie einfach gesagt hat, sie falle hinunter, wenn sie das mache (lacht)....B: Die ist ganz behütet. Sie ist die Jüngste, sie hat so zwei ältere Geschwister und **total** behütet. Und auch am Schwimmen hat sie **sehr** den Plausch überkommen. Aber sie sagt zum Beispiel bei allem, das sie bewegungsmässig macht und wagt, sagt sie immer: Komm schauen. Sie will mir alles zeigen, das sie kann. Also das, was ich eher kenne von einem Vierjährigen.“

I: „Mmh. Mmh.“

P3: „Und ich glaube, ich habe so von der Bewegung her drei solche Kinder in der Klasse. Die wirklich aber .. da sehe ich wirklich diese Überbehütung.....Bei allen dreien ganz stark. .. Das sind auch zum Teil Eltern, die sich nicht getrauen, die Kinder alleine den Schulweg machen zu lassen. Bei einem anderen Kind, das bewegungsmässig ein bisschen komische Bewegungen hat, aber wirklich vom Körper her .. Und dort ist es das, dass einfach die Eltern sagen: Wir waren gleich als Kinder. Das ist sowieso klar, das ist egal, wir waren auch so.“

P3Z462-482

⁵ Zahner (2007) hat in der KISS-Studie aufgezeigt, dass die ethnische Herkunft und das elterliche Sportverhalten einen Einflussfaktor auf das Bewegungsverhalten der Kinder darstellen.

5.2.3 Gesellschaftlich-systemische Einflussfaktoren

P2: „Dort gibt es jetzt ein neues Verbotsschild, das es noch nicht gegeben hat bis jetzt in der Schweiz. Das ist: Trottinett fahren verboten! ...Bis jetzt hat es gegeben: Rollbrettverbote, das hat er [der Hauswart, Anm. d. V.] gefunden .. hat er diese Firma angefragt, ob sie ihm noch eines machen mit den Trottinett darauf. Und jetzt gibt's dann eins .. und dann wird dort eins aufgemacht. Aber .. die Kinder "frese" wirklich von dort oben hinab und es kommen relativ viele ältere Leute dort hinauf. .. Und gell, die Kinder, die kommen in Horden um 20 vor 12 ... aber ist denn das die Lösung, weisst du? Das ist dann so ein wenig .. das Schwierige. Ist dieses Verbot denn wirklich die Lösung ... ganz geschweige davon, wer es dann kontrollieren geht. .. Einfach so ein wenig diese ... oder das Gefühl gehabt mit den Schlittschuhen .. mit den Schlittschuh-Helmen. Sind denn diese Helme wirklich die Lösung? Und für mich geht das alles ins Gleiche hinein von ... wann nimmt man den Kindern, ich spreche jetzt von Kindern weil wir von der Schule sprechen .. aber das ist bei Erwachsenen genau dasselbe, .. mit so **Verboten** nur noch mehr Verantwortungsgefühl weg. Also .. sinkt das Verantwortungsgefühl von **uns**, oder in diesem Fall von den Kindern, *n i c h t* ... dadurch dass, oder die Frage ist, meine Behauptung ist es nicht. Aber einfach eine Frage, die ich mir stelle: Verhindern wir nicht die .. den Kindern zu lernen mit dieser Verantwortung umzugehen, wenn wir immer mehr sagen: Das darfst du, das darfst du nicht. Und wenn .. wenn es heisst: Das darfst du, dann heisst dann für sie: Ich darf und zwar ohne Wenn und Aber. Weil sie gar nicht mehr lernen zu überlegen, könnte jetzt das gefährlich sein oder nicht? Weil wenn es gefährlich sein **könnte**, verbietet man es ihnen gerade schon. ... Aber dort sind viele Sachen, die .. ja .. die schwierig sind halt zu steuern. Ich meine, dürfen die Kinder bei uns auf dem Pausenplatz auf die Bäume klettern oder nicht? Eigentlich finden wir alle zusammen: Ja! Wenn eines "obenäitäscht" .. ich hätte die Eltern dann .. weisst du, je nach dem was du für Eltern triffst .. hängst du **einfach**! Weil das nicht irgendwie .. BFU- gesicherte Bäume sind, oder weiss der Gugger was. Einfach .. ja. Das ist so ein wenig beelendend. Wo ich das Gefühl habe, das immer mühsamer wird .. aber dann hast du einen Pausenplatz, wo ich das Gefühl habe: "Gopf" das ist im Schulhaus B wirklich nicht übel. Und dann kommt wieder irgendwie ein BFU-Experte .. Und die sind ja schon gut, weisst du. Aber...."Um Gottes Willen"... aber der herausfindet, dass dort irgendwie die Abschränkung zehn Zentimeter zu hoch ist bei dieser .. bei dieser Rutschbahn. Und dann musst du das ganze Konzept fast über den Haufen werfen, weil ...“

P2Z20-24

Das Belastungspotenzial, welches Primarlehrpersonen dem Sicherheitsphänomen zuschreiben, wird durch Normen und Gesetzmässigkeiten mitbestimmt, die von den Systemen Gesellschaft, Sport und Schule vorgegeben werden. So wirkt sich die Tendenz einer kontinuierlichen Zunahme an Gesetzen und Vorschriften auch auf das schulische Handlungsfeld Bewegung und Sport aus. Brauchten etwa die Verfasser des Schweizerischen Bundesbriefs nur siebzehn Zeilen, um den Frieden in drei Tälern zu sichern, so sind die heutigen Bestimmungen, welche eine Lehrperson bspw. für das Klettern mit Kindern zu befolgen hat, durch verschiedene Instanzen in mehreren Dokumenten verbindlich festgehalten (Kantonaler Lehrplan, Nationale J+S-Richtlinien, Kantonale Sicherheitsvorschriften, BFU-Sicherheitsmerkblätter). Die Schwierigkeiten aus der zunehmenden Regeldichte sind, abgesehen vom Umfang und von der Komplexität, noch in anderen Punkten zu finden. Mit jeder Vorschrift entstehen einerseits nicht nur neue Lücken, sondern auch viele Folgeprobleme und Fragen, die mit noch nicht geregelten oder gar nicht regelbaren, unvorhersehbaren Ereignissen oder potenziell möglichen Unfällen zu tun haben. So hatte bspw. die Einführung der Helmpflicht fürs Eislaufen im Kanton Freiburg zur Folge, dass die Beschaffungsschwierigkeiten heftige Elternreaktionen auslösten und sich daraufhin die Schulgemeinden

verpflichtet haben, in alle Eishallen Helme in Klassensätzen zur Verfügung zu stellen. Damit wurde nun aber die Frage des Helmtragens beim Eislaufen ausserhalb der mit Helmen ausgerüsteten Eishallen, also auf Natureisflächen, Weihern und Seen wiederum nicht geklärt (und ganz nebenbei wurde diese Helm-Aktion dann noch als Ursache für eine Läuseepidemie an den Schulen bemüht...). Mit jeder neuen Vorschrift entstehen also auch neue Fragen und werden Widersprüche aufgedeckt, wodurch die Sicherheitsfrage auch in der zeitlichen Beanspruchung für die Lehrperson zur Belastung wird. *Umsetzungsprobleme* und die Schwierigkeit *der konsequenten Anwendung und Kontrolle von Vorschriften* sind die Folge, denn eine Vielzahl der Verstösse durch die Primarschulkinder können in der schulischen Gemeinschaft kaum aufgefangen oder geahndet werden. Die als verschärft wahrgenommene *Schuld- und Haftungsfrage*, welche mit der Regulierungszunahme einhergeht, ist ein weiteres gesellschaftliches Phänomen, das ursächlich zu Belastungen führt. Hinzu kommt das Stigma eines veränderten Berufsbilds der Gesellschaft von Lehrpersonen, welches mit einer schwindenden Anerkennung umschrieben wird. Vor diesem Hintergrund ist die von den Primarschulexperten formulierte Sorge und Angst der Lehrpersonen vor Konflikten mit Eltern zu verstehen, wenn es bspw. darum geht, die Risiken eines schulischen Bewegungsanlasses abzuschätzen, oder wenn es um die Schuld- und Haftungsfrage bei einem verunfallten Kind geht. Unter diesen Umständen wird die Exponiertheit der Lehrperson bei Sicherheitsfragen als zusätzliche Schwierigkeit wahrgenommen. Für die Lehrperson bedeuten solche Sicherheitsaspekte nebst der juristischen und emotionalen Belastung auch eine erhöhte Weiterbildungsbelastung im Fachbereich Sport, gerade auch im Vergleich mit anderen Fächern. So wurde die Fortbildungspflicht für die allgemeine 1. Hilfe-Befähigung (Nothelferqualifikation) und die wasserspezifische Lebensrettungsqualifikation (SLRG) seit 2006 mit einem Zweijahresobligatorium belegt (vorher alle 6 Jahre). Diesbezügliche Belastungserfahrungen bringt P5 zum Ausdruck:

P5: „... genau, Verantwortungsding. Eben ja, dass du .. dass du einfach /eh .. dass es sie stresst, oder. Im .. für sie ist es viel einfacher im Klassenzimmer zu stehen und zu unterrichten. Und diese Tendenz, weil .. weil das viel einfacher ist, dass ausserhalb .. viel ausgesetzter bist, dass viel mehr passieren kann, viel .. /eh angreifbarer bist. ... Und einfach die Gesellschaft und die Schule und der Staat .. verbessern momentan die Situation nicht. Und das ist frustrierend, oder. Wenn du das Gefühl hast, ... im Sinn von: Ich mag jetzt dann diese Papiere nicht mehr sehen, oder. Für das gibt es jetzt noch ein Papier, jetzt gibt es noch für das ein Papier .. /Eh, wenn die im Schulteam noch diskutieren wollen, noch für das Richtlinien, sage ich: "Gopfridstutz" für was wollt ihr noch alles Richtlinien?“

I: „Mmh.“

P5: „Ja, und für jenstes und hier noch, Weisungen und ah ..“

I: „Also du sagst ja, es schränkt dann ein, oder.“

P5: „Ja, es schränkt ein.“

I: „Dort macht man weniger, wenn du jetzt das Beispiel von dieser Sportwoche bringst. Was hast du denn das Gefühl, wo ist denn die Ursache? Warum sprechen die Lehrer oder .. eben ja .. Warum hat man mehr Angst?“

P5: „Ou, warum ist das eine Gesellschaft .. warum ist das eine Gesellschaft .. Ich weiss nicht. .. Warum ist das eine gesellschaftliche Tendenz? Puh, ist es, weil .. die Eltern .. /eh weil die Lehrer den Eltern mehr ausgesetzt sind im .. im rechtlichen Sinn, weil sie angreifbarer sind? Früher, ha-

be ich das Gefühl, vielleicht sind sie unantastbarer gewesen. Ist es .. ich weiss nicht, ob das ein Grund ist. Vielleicht .. vielleicht bin ich für das zu wenig alt, um es zu beurteilen.“
P5Z668-674

Nebst der *klärenden, sichernden und eröffnenden Funktion* von Gesetzen, Richtlinien und Vorschriften führen diese gemäss den Primarschulexperten auch zu einer pädagogischen Verunsicherung. Primarlehrpersonen betrachten, speziell unter Berücksichtigung pädagogischer Ansprüche selbstverantwortlichen Bewegungshandelns der Primarschulkinder, die Sicherheitsbestimmungen durchaus kritisch. Das kommt im Eingangstext als Sorge von P1 um die Selbstverantwortung und Autonomie der Kinder in ihrem Bewegungshandeln zum Ausdruck. Einflussfaktoren auf die Sicherheitsproblematik, die dem *System Sport* entspringen, wurden eingangs über sportstrukturelle Aspekte kurz skizziert. Die kontinuierliche Auseinandersetzung der Lehrperson mit neuen sportlichen Bewegungsfeldern (bspw. Streetsportarten) oder neuen (Trend-)Sportarten kann nur bedingt verglichen werden mit den Anforderungen, die eine Lehrperson bei der Aneignung eines neuen Kursinhalts in einem anderen Schulfach zu tragen hat. Damit sind unter Berücksichtigung der sportpraktischen Kompetenzen und des Alters der Lehrpersonen die von den Primarschulexperten formulierten Belastungen nachvollziehbar, welche bspw. mit der notwendigen Fortbildung in verschiedensten Sportarten einhergehen.

Weitere Einflussfaktoren sind in den schulsystemischen Voraussetzungen zu finden. Die Normschülerzahl einer Klasse ist in der Regel deutlich höher, als das in Sicherheitsvorschriften *sportartspezifisch definierte Betreuungsverhältnis zwischen Lehrperson und Lernenden* dies vorsieht. Verpflichtende Aktivitäten aus dem Lehrplan, wie bspw. Fahrradfahren, Schwimmen, Klettern oder grosse Mannschaftsspiele, können daher häufig nicht unter optimalen Sicherheitsbestimmungen durchgeführt werden. Im von P1 zu Beginn des Kapitels geschilderten Beispiel des Schwimmbadbesuchs wird die Grösse der Lerngruppe über den Einbezug weiterer Begleitpersonen zu optimieren versucht. Allerdings macht P1 deutlich, dass die Tätigkeit als pädagogische Betreuungsperson bestimmte sicherheitstechnische und sportartspezifische pädagogische Kompetenzen voraussetzt, die über das blosses Beaufsichtigen von Kindern deutlich hinaus geht.

*P3: „...Turnen sagt man immer, kann man mit allen Kindern machen, oder. Das ist so ein Fach, 26 das spiele nicht so eine Rolle. Aber es spielt schon eine Rolle. Jetzt gehe ich aber .. Wir wollen ja noch beim Unterricht .. Ich will jetzt schon noch etwas zu diesen 26 wenn die spielen. Das habe ich dir ja schon erzählt, wie viele "Zämetätsche" dass es gibt. Die mich total erstaunen...Also es hat jetzt 26 Kinder. Wenn man ein S p i e l macht, sogar die ganze Halle hat und du ein Fangis machst, das kommt immer wieder vor, dass sie sich verletzen. Dass zwei einfach "zämetätsche". Das "nicht gut Koordinieren" mit Ausweichen. Regelmässig habe ich zwei, drei, die weinen und verletzt sind. Das ist ein Phänomen!... Es waren vielleicht sonst die letzten Jahre 23 Kinder, jetzt sind es einfach 26. Grosse und kleine. **Sehr** grosse Körperunterschiede. Wirklich grosse körperliche Unterschiede und dann auch .. hat es eben vielleicht auch ein paar Kinder drin, die einfach drauf los rennen.“*

P3Z503-517

Infrastrukturelle Voraussetzungen, wie Grösse und Zustand der Sporthallen oder die Qualität des Sportmaterials, sind weitere sicherheitseinschränkende Faktoren. Folgt man den normativen Vorgaben aus Lehrplänen und Lehrmitteln, findet Bewegung und Sport in einer sehr breiten Palette von Handlungsfeldern statt, die im Alltag von den Kindern auch eingefordert werden. Dazu gehören Sport im Freien, auf Sportplätzen, im Wald, an Gewässern, im Schnee oder Fahrradfahren und andere Rollsportarten, um nur einige zu nennen. Zusammen mit den für Kinder bedeutungsvollen Bewegungs-räumen Schulweg und Pausenplatz führen diese Handlungsfelder zu vielfältigen Anforderungen an das sportpädagogische Handeln der Primarlehrperson, welches weit über das sportunterrichtliche Handeln in der Sporthalle hinausgeht. Damit kommt es für Primarlehrpersonen zur Auseinandersetzung mit ganz spezifischen und situativ-konkreten Sicherheits-schwierigkeiten, wie P3 am Beispiel des Waldbesuchs zum Ausdruck bringt:

P3: „Sicherheit ist auch das mit den Kindern in den Wald gehen. ...Oder sie auch .. klettern lassen, auf Bäume rauf klettern .. und ..Das ist ja auch natürliche Umgebung, wo sie sich bewegen können. Haben wir zum Teil auch weniger gemacht, stelle ich .. so fest...Weil dort ist das Gefahrenpotential auch ein bisschen grösser...Und mit 26 jetzt, würde ich auch sagen, wenn ich mit 26 in den Wald gehe, dann muss ich noch jemanden mitnehmen.“

I: „Ist das wahr?“

P3: „Gehe ich auch nicht mehr alleine, nein. Mit 20 würde ich noch gehen, so 21 .. Kinder. ..Heute musst du ja sofort reagieren können, es gibt ja Natel. Dass wie wenn du mit den Kindern wirklich im Wald bist und eines würde wirklich /eh beim Klettern oder so, sich verletzen oder wehtun, dass du wie zu zweit bist. Eines kann die Gruppe .. sichern und das Andere kann sich dann um das kümmern. Und wenn du ja im Wald sie freier lassen gehst, ist .. und das möchte ich ja freier .. ist es gut, wenn man zu zweit ist.“

I: „Ja. Ok. Für die Art und Weise wie du arbeiten willst, möchtest du zu zweit sein. Sonst müsstest du sie ..“

P3: „Ganz strukturiert führen ..“

I: „... ganz straff haben. Ja.“

P3: „... oder, ganz straff müsste ich sie haben. Ja.“

P3Z151-171

5.2.4 Das Zusammenwirken verschiedener Bedingungsfaktoren

Die Phänomenfigur zur Sicherheitsthematik lässt sich über unterschiedlichste Bedingungsfaktoren als belastendes Thema ausleuchten. Das *Zusammenwirken* der genannten Bedingungsfaktoren beschreibt und erhöht die Belastungsdimension zusätzlich. Die Primarschulexperten umschreiben verschiedene Wirkzusammenhänge:

- *Interaktionsdimension sicherheitsthematisch besetzter Alltagssituationen*

Die Qualität der Interaktion zwischen Lehrperson-Schulkinder und Schulkinder wird im Verlaufe der Datenerhebung wiederholt mit Beispielen aus verschiedensten Bewegungssituationen als sicherheitsrelevanter Faktor belegt. Die Interaktionsqualität kann über die Begriffe Vertrauen, Lernklima, Motivation, Koedukation und Gruppendynamik umschrieben werden. Das zu Beginn des Kapitels angeführte Beispiel des Nichtschwimmers, der ab dem

Ein-Meter-Brett springt, verdeutlicht, unter welchen Bedingungen das Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten und die daraus resultierende Eigendynamik zum ereignisauslösenden Faktor wird.

- *Verantwortlichkeitsdimension*

Eng an die Interaktionsdimension verknüpft ist eine Verantwortlichkeitsproblematik. Wiederholt bringen die befragten Primarschulexperten zum Ausdruck, dass die Verantwortlichkeitsproblematik mit der Vielzahl der personellen und systemischen Instanzen zu tun hat, welche die Sicherheitsfrage mitbestimmen.

- *Sicherheitsrelevanter Zielkonflikt in pädagogischen Situationen*

Die Primarlehrperson befindet sich im schulischen Alltag permanent in einer Konfliktsituation, die in der Abwägung zwischen erzieherischen vs. sicherheitstechnischen Ansprüchen, Vorgaben und Zielvorstellungen zum Ausdruck kommt. Aus juristischer und sicherheitstechnischer Sicht ist die Sorgfaltspflicht der Lehrperson die oberste Maxime. Die Lehrperson nimmt gegenüber dem Schulkind eine Garantenstellung ein. Das heisst, sie hat dafür besorgt zu sein, dass den Primarschulkindern nichts zustösst. Wenn sich doch ein Zwischenfall ereignet, ist die Lehrperson mit berufsethischen Mustern und, je nach Fallbeurteilung, auch mit dienstrechtlichen, zivilrechtlichen und nicht zuletzt mit strafrechtlichen Konsequenzen konfrontiert. Der juristischen Sorgfaltspflicht stehen jedoch aus pädagogischer Sicht die Bildungspflicht der Lehrperson und damit auch eine Garantenstellung dafür gegenüber, dem Kind autonomes und selbstverantwortliches Lernen zu ermöglichen. Zum Lernen gehört aus lernpsychologischer Sicht ganz explizit das Herantasten und Erfahren der eigenen Grenzen sowie das erfolgreiche Meistern entsprechender Bewegungsaufgaben. Dazu gehören kontrolliertes Wagnis, Mut, Spannung und Abenteuer als Aspekte kindlichen Bewegungsverhaltens. Folgt man den obigen Ausführungen von P2, so kann und soll nämlich nicht jede sportliche Handlung reglementiert und auf ein Minimum an Risiko reduziert werden. Vielmehr will der Umgang mit Gefahren und Risiken gelernt sein. Der Belastungsaspekt für die Lehrperson, der sich zwischen den Polen *pädagogische Ansprüche* und *Sicherheitsansprüche* verankert, kann auch über die Dimensionen der *Haftung der Lehrperson* vs. *autonomes Bewegungsverhalten des Kindes* umschrieben werden. Das übergeordnete Problem, welches dem hier beschriebenen Zielkonflikt in pädagogischen Situationen zugrunde liegt, bezieht sich auf die Beziehung der beiden Systeme *Recht* und *Pädagogik*, die mit je unterschiedlichen Systemstrukturen auf das Lehrerhandeln als parallele und gleichzeitig gültige Bezugssysteme einwirken.

- *Situationsrelevante Orte, Zeiten, Materialien und Erwartungen im Unterrichtsalltag*

Im Sportunterricht unterliegt das Sicherheit gewährleistende Lehrerhandeln Einflüssen verschiedenster Unterrichtsaspekte, deren Zusammenwirken aus Sicht der Primarschulexperten berücksichtigt werden muss. Dazu gehören Or-

te und *Räume* des Unterrichts. Die Primarschulkinder befinden sich bspw. zu verschiedenen Zeitpunkten je in Gruppen oder alleine im Umkleideraum, auf der Toilette, im Gang, in der Sporthalle oder im Geräteraum. Ein anderer Punkt betrifft das *Lehr- und Lernmaterial*, etwa die Auswahl und Bereitstellung passender Materialien sowie kleiner und grosser Spiel- und Sportgeräte. Und auch die Berücksichtigung der Schülerheterogenität und der Ansprüche aus Lehrplänen und Lehrmitteln.

Beanspruchungsdimension

Die genannten Bedingungsfaktoren führen insgesamt dazu, dass sich die Primarlehrperson in Bewegungssituationen nicht mehr als *Herr der Lage* wahrnimmt. Die sicherheitsbezogene Kontrolle über eine schulische Situation wird in diesem Fall zur hauptsächlichen Aufgabe und Tätigkeit für die Primarlehrperson. Aus Sicht der Primarschulexperten wird das sportpädagogische Handeln dadurch eingeschränkt. Die mit den Sicherheitsschwierigkeiten einhergehenden Belastungswahrnehmungen sind individuell akzentuiert und werden von den Primarschulexperten über die Begriffe *Angst*, *Stress*, *Unmut*, *Missbehagen*, *Widerwille* und *Überforderung* umschrieben.

5.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Aus handlungstheoretischer Perspektive kann zwischen *Handlungswissen* als Aspekt des *Berufswissens* und *übergeordneten Handlungsstrategien* unterschieden werden. Diese Unterscheidung erfolgt im Verweisungszusammenhang mit der handlungstheoretischen Perspektive (vgl. Kap. 3.1) und den Ausführungen betr. handlungsrelevantem Berufswissens der Lehrperson (vgl. Kap. 3.3.3.1). Aus handlungstheoretischer Sicht muss immer dann, wenn das *praktische Handlungswissen* der Lehrperson nicht ausreicht, um in einer schulischen Bewegungssituation sportpädagogisch wirksam handeln zu können, vom wissens- bzw. regelbasierten Handeln auf die Ebene des Problemlösens und damit der Strategieentwicklung gewechselt werden. In der handlungstheoretischen Betrachtung ist eine Strategie ein Handlungsentwurf, der aus Zielen und Teilzielen besteht. Eine Strategie umfasst also die Antizipation von Zielen und möglichen Handlungssituationen und -erlebnissen und liefert Informationen, wie bei bestimmten Problemtypen vorzugehen ist (z. B. defensiv oder offensiv, massiv oder zurückhaltend eingreifen). Nach Dörner (1994) setzt das Entwickeln einer Handlungsstrategie bestimmte Problemlösefähigkeiten voraus, um den eigenen Denkprozess strategisch zu bewältigen:

- Handeln organisieren, indem Absichten, Ziele und Bedingungen formuliert und in der Planung berücksichtigt werden.
- Die eigenen Denkprozesse flexibel regulieren, indem man - ohne ins Detail gehen zu müssen - sich einen Überblick über die Zusammen-

hänge verschafft, Prioritäten setzt und Schwerpunkte wechselt sowie kritische Punkt erkennt.

- Die Motivation und die Emotionen regulieren, indem ein Gleichgewicht zwischen Entschlossenheit und Offenheit für Strategiewechsel geschaffen wird, Stress bewältigt werden kann und der Einfluss der eigenen Emotionen auf das handlungsstrategische Denken abgeschätzt wird.
- Soziale Beziehungen inszenieren können, indem man kommuniziert, delegiert und motiviert, dabei Kritik akzeptieren und Unterstützung nutzen kann.

Mit dem letzten Punkt sozialen Beziehungen wird die Bedeutung der Interaktionsdimension im Kodierparadigma der Grounded Theory unterstrichen.

Sportpädagogisch ist die Frage von Interesse, wie Lehrpersonen im Alltag mit der Sicherheitsthematik umgehen, sich auf beanspruchende *Bewegungssituationen* vorbereiten und wie sie schwierige Ereignisse in schulischen Bewegungsfeldern bewältigen. In den folgenden Ergebnisdarstellungen wird deutlich, dass die theoretische Trennschärfe in der Unterscheidung zwischen Handlungswissen, Handlungsstrategien und Interaktionsstrategien über die Unterrichtspraxis nicht bestätigt werden kann. In den Daten lässt sich auch nicht zu jedem einzelnen Phänomen- oder Bedingungsaspekt eine entsprechende Strategie nachzeichnen. Über den Prozess des *axialen Codierens* können zwei übergeordnete Handlungsstrategien beschrieben werden, die mit *Vermeiden* und *Eingreifen* bezeichnet werden. Auf der Folie der Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle (vgl. Kap. 3.2) kann das *Vermeiden* als Reaktion auf eine Bedrohung (threat) und das *Eingreifen* als Annahme einer Herausforderung (challenge) betrachtet werden.

- *Eingreifstrategien zur Optimierung von pädagogischen Zielen und Sicherheitsanforderungen*

Wenn die Primarlehrperson in ihrer sportpädagogischen Rolle über berufliches Selbstvertrauen und über körperliche Integrität verfügt, dann geht sie die Sicherheitsfrage mit einer zuversichtlichen und gleichzeitig vorsichtigen Grundhaltung an, die sich deutlich in den drei handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtungen *Grenzen setzen*, *Vertrauen schaffen* und *Verantwortung klären gegenüber den Primarschulkindern* konkretisiert. P6 beschreibt ihre diesbezügliche Betrachtung der Sicherheitsfrage als Herausforderung:

P6: „Mmh. Also die Sicherheitsfrage ist schon etwas, das mich beschäftigt. Aber ich habe so ein (lacht) .. Ich habe so ein (lacht) .. Ich habe einfach so ein bisschen ein .. ein, wie soll ich sagen? Ich habe eine Sicherheit dem Leben gegenüber. So eine innere .. Sicherheit. Und das macht natürlich .. das hat jetzt vielleicht doch schon ein bisschen mit dem Alter zu tun. Oder auch die .. diese Sicherheit, die .. die ich .. vielleicht dann auch jemandem vermitteln kann, dass .. dass ich es eben auch zutraue ... Ich bin auch nicht jemand, der .. der negative Sachen sieht, oder. Ich bin jemand, der optimistisch, positiv denkend auch an .. an den Sportun-

terricht geht /eh geht. Aber da ist dieses Sicherheitsdenken. Das hat mich auch schon eingeschränkt, oder. /Eh .. also mir ist einer von der Kletterstange hinunter gedonnert, oder. "Tagg" hinunter, und zum Glück natürlich unten hatte ich die Matten, ja. Aber /eh .. ich habe einfach ein .. auch ein Urvertrauen in das Leben. Einmal das. Und von dem .. das gibt mir auch schon eine gewisse Sicherheit und .. so der .. die Idee manchmal ist so, die mich begleitet, ist: Die Welt ist so, wie du sie denkst, oder. Und dann denke ich: Uh halt dich dann dort an der Stange und der .. macht "tättsch" und der ist herab (lacht) .. herab gekommen. Zum Glück nicht irgendwie verletzt .. schwer. Aber das .. das ist nicht zu unterschätzen. Also mich dünkt schon, man muss .. man muss dem .. schon genügend Gewicht geben .."
P6Z192

- **Vermeidungs- und Unterlassungsstrategien**

Wenn der sicherheitsbezogene Belastungsfaktor einer erlebten oder antizipierten Bewegungssituation in seiner emotionalen Ausprägung für die Lehrperson zu gross wird und sie weder selbst, noch zusammen im pädagogischen Team einer Schule Lösungen zur Gewährleistung der Sicherung einer Bewegungssituation findet, dann greift sie auf Vermeidungs- und Unterlassungsstrategien zurück, die sich über folgenden Punkte paraphrasieren lassen:

- *Handlungsfelder und Sportarten nicht (mehr) einbeziehen*
- *Verhindern von riskanten Situationen*
- *todsichere Übungsauswahl und Gerätesicherung*
- *übermässige Verregelung und Kontrolle*

Auf den folgenden Seiten werden die beiden unterschiedlichen handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtungen ausführlich beschrieben. Das *Eingreifen* lässt sich über sechs konkrete Strategien ausdifferenzieren. Das *Vermeiden* wird in einem ersten Schritt ebenfalls beschreibend dargestellt. Zu den aus sportpädagogischer Sicht nicht unproblematischen Vermeidungsstrategien folgt zudem eine theoretische Anschliessung. Darin wird das *Vermeiden* aus der Betrachtung dreier unterschiedlicher theoretischen Perspektiven (lernpsychologische, verhaltenswissenschaftliche, soziologische) ausgeleuchtet und verständlich gemacht.

5.3.1 Eingreifstrategien

Der übergeordneten Handlungsorientierung des Eingreifens lassen sich sechs konkrete Handlungsstrategien unterordnen. Dabei geht es grundsätzlich immer um das Lehrerhandeln, welches situationsangepasst auf eine lösungsorientierte Optimierung von pädagogischen Zielen und Sicherheitsaspekten abzielt. Die verschiedenen Ansätze lösungsorientierter Handlungsstrategien, welche aus den Daten gewonnen werden können, widerspiegeln deutlich die Bedingungsfaktoren zum Sicherheitsthema. Aus handlungstheoretischer Perspektive haben die sechs Strategien eine gemeinsame Figur, die als *offensiv-eingreifendes* Vorgehen bezeichnet werden kann. In den Daten sind insbesondere Handlungsstrategien erkennbar, welche bei der interaktionalen Auseinandersetzung der Beteiligten - vor

allem zwischen Lehrperson und Schulkindern - ansetzen. Die darin ebenfalls aufgehobene Prozessorientierung lässt eine zeitliche Dimensionierung der Handlungsstrategien erkennen.

- *Schaffen eines Klimas des Vertrauens*

P3: „Und dann haben wir die, habe ich Kinder, die sehr **viel** bewegen, so .. sehr viel auch könnten, schon viel von mir auch gefordert werden möchten und die anderen neben denen sollten wie .. nur in der Nähe stehen können, damit sie gehen.... Oder später denke ich auch, wenn das Kind merkt, dass die Lehrperson Vertrauen hat, keine Angst hat, hier ist, dann machen sie auch viel mehr. Das funktioniert einfach so. ..“

P3Z22

Aus pädagogischer Sicht ist dieser Aspekt des *Vertrauens* interessant, weil das Kind mit seinen Lern- und Entwicklungsprozessen, Bewegungsbedürfnissen und mit seinem Bewegungsverhalten als Bezugspunkt für den Entwurf einer Handlungsstrategie herangezogen wird. Das Schulkind soll gestärkt und autonomes Bewegungsverhalten begünstigt werden, indem die Lehrperson die Schaffung eines *Klimas des Vertrauens* als sportpädagogische Grundhaltung verfolgt, quasi als Grundvoraussetzung zur Gewährleistung der Sicherheit in Bewegungssituationen. Die anspruchsvolle Optimierungsdimension kommt im erwähnten zweidimensionalen Verhältnis zwischen dem pädagogischen Ziel *Vertrauen schaffen* und den *Sicherheitsanforderungen* zum Ausdruck. Auf der Planungsebene verfolgt die Primarlehrperson sportpädagogische Ziele, die anschliessend aus sicherheitstechnischer Sicht auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft werden. Auf der Umsetzungsebene hingegen, in der konkreten Bewegungssituation, ist die Gewährleistung der Sicherheit den pädagogischen Aspekten übergeordnet. Eine Schwierigkeit der Handlungsstrategie des Vertrauens liegt also im *vorangestellten* aber *untergeordneten* Verhältnis pädagogischer Ziele gegenüber der Sicherheitsdimension.

Ein nicht vermeidungsorientiertes Lehrerhandeln zur Bewältigung der Angstthematik steht bei dieser Handlungsstrategie im Vordergrund, wie P3 eingangs deutlich macht. Solche Bewältigungsmechanismen gehen deutlich mit einer differenzierten Auseinandersetzung der Lehrperson mit der Angstfrage einher. Es geht um das Verstehen der Angst als grundsätzliche, natürliche und erklärbare menschliche Reaktion. Und es geht, wie es die Primarschulexperten umschreiben, um das Erkennen und Unterscheiden zwischen Selbstgefährdungsängsten der Lehrperson, Ängsten um das Kind und um die Ängste der Kinder, aber auch um die Beanspruchungsdimension der Angst, um den Aspekt subjektiver Angst vs. objektiv-sachlicher Risikoeinschätzung, der Auswirkungsdimension und möglichen Bewältigungsstrategien eigener Ängste und Kinderängsten, um vorerst als Lehrperson ein positives Selbstbild und die Kontrolle über die eigene körperlichen Integrität aufzubauen. Eine erfolgreiche Bewältigung der eigenen Lehrerangst scheint quasi eine Voraussetzung für die Umsetzung von Handlungsstrate-

gien zu sein, die auf die Schaffung eines *Klimas des Vertrauens* bei den Kindern abzielen. In der bewussten reflexiven Auseinandersetzung der Lehrperson mit ihren eigenen Ängsten gilt es, das eigene Selbstvertrauen aufzubauen und Vertrauen *in die Sache der Bewegung* zu gewinnen, um so in einem weiteren Schritt ein Klima des Vertrauens zu schaffen, dem Kind Zutrauen zu vermitteln, wenn es sich Bewegungsaktivitäten zuwendet, die evtl. bei der Lehrperson selber - aus welchen Gründen auch immer - Ängste auslösen. Verfügt die Primarlehrperson zudem über Berufswissen zum Thema Kinderängste und über Strategien, welche den Kindern selber den Umgang und das Meistern ihrer Ängste ermöglichen, kann durch diese Handlungsstrategie des Vertrauens autonomes Bewegungs- und Lernverhalten der Kinder in einem sicheren Rahmen ermöglicht werden, wie die Aussagen von P3 und P6 nachfolgend dokumentieren:

*P3: „Ja. Dass ich einfach wirklich auch das Vertrauen habe, dass die Kinder in der **Regel** das machen, das sie können. Oder ich erlebe auch viele Kolleginnen, die sehr auch **Angst** haben. ... Also wo muss ich überall sagen: Stopp, du darfst nicht mehr weiter und /eh. Ich glaube, da habe ich noch. ein gutes so .. Mass gefunden. Wenn ich auch gemerkt habe, welche Kinder ein bisschen überborden, bei denen kann ich dann schon sein, aber in der Regel getraue ich mir eigentlich noch viel zu machen mit den Kindern, bewegungsmässig.“*

P3Z83

P6: „Ja und wenn ich ängstlich vorab gehe, oder, das ist .. oder ängstlich eine Sache mache, dann .. das überträgt sich auf die Kinder, dann wird es noch gefährlicher. Aber ich gehe auch nicht kopflos in etwas hinein. Also ich gehe eben, wie gesagt, mit einer natürlichen, kalkulierbaren .. Mut und Risiko gehe ich an das .. an den Sportunterricht heran.“

P6Z210

- **Verantwortlichkeiten klären durch klare Regeln und Grenzen**

*P1: „Also .. das Ding .. das Fazit, das ich aus dem genommen habe, ist .. den Kindern **ganz klar** sagen, wie .. wie du **dich** in diesem Raum zu verhalten hast. Ganz klar. .. Das .. das gilt wahrscheinlich für eine Turnhalle .. wie .. wenn du hineinkommst, ist zum Beispiel bei mir jetzt ganz klar gewesen: Ihr geht auf kein Gerät .. gell, bis ich drin bin, bis der Letzte seine Socken hat .. bei **Kleinen** ist das einfach so. Bis der Letzte alles an hat. .. Ja, lässt du die anderen in der Garderobe warten, sitzen auf dem Plätzchen? Oder sagst du: Nein, geht die Runde rennen. Aber ihr rennt nur die Runden! Und dann haben sie sich manchmal selbst organisiert. Dann haben sie "Schwarza Ma" gespielt. Und das ist für mich .. **gut**, korrekt, oder. Aber es ist .. da war ich „fadegrad“. Es geht auch .. auch nicht auf eine Sprossenwand .. auf nichts, oder.“*

I: „Also eine Konsequenz daraus ist: Du lässt sie .. in die Halle, aber sie dürfen nirgends rauf gehen.“

P1: „Nein, sie dürfen nirgends rauf. Wenn ich nicht drin bin: Nein.“

I: „Ja. Und das war jetzt für dich ein Beispiel von klaren Regeln ..“

*P1: „Mmh, kommt mir jetzt so in den Sinn, oder, dass klare Regeln wahrscheinlich ... in diesen Bereichen, wie überhaupt in der Schule, für mich auch, oder. Aber .. wo **viele** Gefahren sind, glaube ich, musst du auch klare Regeln haben.“*

P1Z496-500

In der Darstellung der Bedingungsfaktoren wird deutlich, dass Regeln und Vorschriften einerseits eine eröffnende und erleichternde Funktion haben, anderer-

seits aber als Einschränkung, und damit in Verknüpfung mit der Haftungsfrage auch als Belastung wahrgenommen werden.

Bei der *Verantwortungskklärung durch klare Regeln und Grenzen* geht es um Handlungsstrategien, welche die Sicherheit dann zu gewährleisten vermögen, wenn durch Regeln auch deutliche Grenzen gesetzt werden können. *Vertrauen schaffen* im Sinne der erstgenannten Handlungsstrategie, wird an die vorausgehende Klärung von Verantwortlichkeiten sowie an die Einhaltung sicherheitsrelevanter *Grenzen* geknüpft. Im oben angeführten Beispiel macht P1 deutlich, dass die Kinder in der Sporthalle rennen und das Spiel *Schwarzer Mann* spielen dürfen, solange, wie die Lehrperson noch im Umkleideraum den anderen Kindern beim Umziehen behilflich ist. Sie überträgt den Kindern damit Verantwortung. Diese Handlungsstrategie setzt wiederum deutlich auf der Interaktionsebene an, wenn auch nicht in derselben eng geführten Fokussierung auf die Lehrperson-Primarschulkind-Beziehung, wie dies bei der ersten Handlungsstrategie zutrifft.

Die hier beschriebene Handlungsstrategie zielt darauf ab, schulische Bewegungssituationen mit eindeutigen und klaren Regeln zu strukturieren, diese strikt umzusetzen und - last but not least - konsequente Kontrollmechanismen anzuwenden bzw. das Nichteinhalten der Regeln zu ahnden. Aus sportpädagogischer Sicht erscheint der Entscheid von P1, die Kinder im Sportunterricht so rasch wie möglich in die Halle einzulassen, um ihnen viel Bewegungszeit zu ermöglichen, eine sinnvolle Massnahme. Aber was ist zu tun, wenn ein Kind dennoch auf die Sprossenwand klettert, klare Regeln also nicht ausreichen um Grenzen zu setzen? Die Beantwortung dieser Frage findet wiederum im Spannungsfeld der Optimierung von pädagogischen Zielen mit den Sicherheitsanforderungen statt, wie P2 unten beschreibt. Dem unterrichtlichen Entscheidungsdruck ausgesetzt, bietet sich der Lehrperson über die Vermeidungsstrategie eilfertig eine Lösung in Form eines Verbots, das nur in Bezug auf die Sicherheit klar und wirksam ist, weil sich die Kinder nicht mehr alleine in der Halle aufhalten dürfen.

*P2: „Das Eine ist .. oder im Moment ist es /ehm .. ganz fest so ein wenig ... die **Rechtsfrage**, die juristische Frage, Verbote, Gebote .. /ehm .. Mit wie vielen Verboten verbietet oder verunmöglicht man ... den Kindern .. Bewegung. ... /Ehm. Mit wie vielen Geboten nimmt man den Kindern Verantwortung **weg** für gewisse Sachen. So ein wenig .. das ist das, was im Moment sehr dominiert.“*
P2Z2

Die Lehrpersonen beabsichtigen mit dieser Handlungsstrategie, unter Berücksichtigung der bereits erwähnten sicherheitsrelevanten Einflussfaktoren (Vorschriften und Bestimmungen...) und sportpädagogischen Einflussfaktoren (Lehrplan, Ziele...), insbesondere den Autonomie- und Selbstverantwortungsbedürfnissen und Ansprüchen der Kinder Rechnung zu tragen, wie auch P2 mit einem Beispiel umschreibt:

P2: „Und im Turnunterricht Dort .. dort gibt es sofort .. weisst du Sachen, die ich .. manchmal ist man ja wirklich auch froh um Verbote. Wo ich denke: "Gopf" ich mag es ihnen n i c h t m e h r sagen. Und es ist einfach gefährlich. Ich meine .. das hast du ja auch mitbekommen. Der, der

hinuntergerutscht ist auf dem Treppenhausgeländer in der Sporthalle. Voilà, dann ist er ja runter gefallen..“

I: „...der auf dem Treppenhausgeländer hinunter gerutscht ist. Ja.“

*P2: „Voilà. Da habe ich zuerst auch gedacht .. Auch dort bin ich immer noch zwiespältig und habe das Gefühl: "Gopf" muss man denen jetzt wirklich diese Pflöcke hinstellen? Oder muss ich einfach lernen: Hey, das kann p a s s i e r e n, auch wenn du als Lehrer dabei bist! Ich weiss es nicht. Eigentlich wenn diese Pflöcke ... vermeiden, dass ein Kind hinunterstürzt sind sie richtig. Aber diese Pflöcke können vielleicht .. **vielleicht** auch bewirken, dass drei andere Kinder an einem anderen Ort hinunterfallen, weil sie nicht gelernt haben, dass es einfach überhaupt gefährlich ist, wenn man auf so einem Geländer rutscht. Und dann nur das Gefühl haben: Es ist nur gefährlich, wenn Pflöcke sind. Und wenn keine Pflöcke sind, muss ich gar nicht überlegen ... dann ist es wahrscheinlich gar nicht gefährlich. Das ist wieder das...“*

P2Z368-370

In den Gesprächen mit den Primarlehrpersonen kommen Handlungsstrategien, die durch klare Regeln und Grenzen die Verantwortlichkeiten klären, über Beispiele zu verschiedenen Bewegungssituationen zum Vorschein: Das Erarbeiten von spezifischen *Verhaltensregeln* für die unterschiedlichen Bewegungssituationen, Handlungsfelder und Sportarten oder die Festlegung von *Spielregeln* in Spielsequenzen. Insbesondere für *spezielle* Kinder sind solche Handlungsstrategien eine Hilfe. Sie brauchen klare, teilweise zudem individuell zugeschnittene Regeln und Grenzen.

- *Gesunder Menschenverstand*

Geltende Richtlinien und Vorschriften bieten dann eine hilfreiche Orientierungsgrundlage, wenn sich die Primarlehrperson einerseits autorisiert und andererseits kompetent fühlt, diese Richtlinien situationsgerecht anzuwenden und anzupassen. Dieser Handlungsspielraum wird aus Sicht verschiedener Primarlehrpersonen über den *gesunden Menschenverstand* ausgestaltet. Auf den *gesunden Menschenverstand* wird in den Interviews wiederholt Bezug genommen, wenn es darum geht, sportpädagogische Antworten auf die Sicherheitsproblematik zu finden.

*P6: „Nein, nein. Ich habe dort ein irgendwie so ein .. ein gutes .. ein gutes /eh Gespür von Risiko und .. und .. und abwägen, ein kalkulierbares Risiko. Ich bin nicht .. ich mache nicht jeden "Seich" und so. In meinem Leben habe ich ein gutes .. ich bin eine mutige Frau, also so ein .. eben ein kalkulierbares Risiko habe ich. Und das bringt mich auch .. das hat mich auch weit gebracht. Das ist auch das, das mich eigentlich .. das mich .. ja, das auch positiv hat /eh .. das Selbstvertrauen wachsen lassen. Und das würde ich eigentlich sehr gerne eben .. das zeige ich auch gerne den Kindern. Dass .. dass .. Du musst nicht Angst haben vor dem **Leben**. Oder man muss schon etwas machen. Ich sage auch: Du kannst auch zu Hause im Bett kannst du plötzlich irgendwie dir etwas passieren. Und das ist so .. Das hat schon mit meiner Grundhaltung zu tun.“*

P6Z202

P5: „Ich meine, eben wenn du Schlittschuh laufen gehst, nimmst du halt heute .. dieses Richtblatt hervor aber es ist ja eh meistens gesunder Menschenverstand, den man braucht ..“

P5Z734

- *Optimierung systemischer Rahmenbedingungen durch Kooperation*

I: „Hat das Auswirkungen gehabt, dieser Unfall? Irgendwie auf .. auf .. das Schulleben - entweder von der Lehrperson, von dir, von den Schülern?“

P7: „An sich nicht. Ausser das Notfallszenario, wo du gemerkt hast: Das geht. Und dann hat man es noch schriftlich definiert, was vorher mündlich da war.“

P7Z77-78

Kritische Ereignisse (Beinahe-Unfälle, Verletzungen) oder unzureichende Sicherheitsvorschriften führen zur Entwicklung von Handlungsstrategien, die sich nicht mehr auf die Lehrperson-Schulkind-Dimension, sondern auf alle beteiligten Personen und Instanzen richten, die in der Darstellung der Phänomeneigenschaften als Verantwortungsträger aufgeführt wurden. Welches sind nun bewährte Massnahmen der Kooperation in der Praxis? Im obigen Fallbeispiel erklärt P7, wie das Notfallszenario unter der Beteiligung verschiedener Instanzen und der Schulleiterin weiterentwickelt wurde. Handlungsstrategien, welche sich auf die Gewährleistung der Sicherheit im Sportunterricht beziehen, zeigen sich über verschiedene Modelle des Lektionen- bzw. Fächerabtausches, wie bspw. ein vollumfänglicher oder partieller (nur die Eislaufstunden oder der Schwimmunterricht) Stundenabtausch zwischen Lehrpersonen. Auf der Primarschulunterstufe (6 bis 8 Jährige) werden unterschiedliche Team-Teaching-Modelle angewendet. In einem geschilderten Modell unterrichten zwei Lehrpersonen gleichzeitig ihre beiden Klassen in einer Mehrfachhalle. In einem anderen Modell unterrichten beide Lehrpersonen aufgrund ihrer sicherheitsrelevanten Berufskompetenzen abwechselungsweise zuerst in einer Klasse und das gleiche Thema im zweiten Lektionsteil in der anderen Klasse. Ein weiteres Team-Teaching-Modell wird durch Modelle zur Integration *spezieller* Kinder ermöglicht: Die Integrationsbemühungen führen zu äusserst heterogenen Klassen, denen die Erziehungsbehörden entsprechend mehr personelle Ressourcen als eine Vollzeitstelle pro Klasse zur Verfügung stellen. Dabei liegt es im Ermessen der Lehrpersonen, in welchen Fächern sie bspw. im Team-Teaching-Modell unterrichten wollen. Einige Lehrpersonen machen im Sportunterricht davon Gebrauch. Im folgenden Beispiel von P4 fokussiert sich die Handlungsstrategie auf die Kooperation mit dem System Familie. Mit den Eltern eines Primarschulkindes, welches aus Sicherheitsgründen vom Schwimmen dispensiert ist, wird ausgehandelt, dass sie selber mit ihrem Kind schwimmen lernen gehen. Die Einbindung der Eltern in die Verantwortung für den schulischen Lernprozess ihres Kindes wurde von der Lehrperson auch darum gewählt, weil in ihrer Einschätzung ein entwicklungsspezifisches und familiäres Hintergrundthema mitspielte.

P4: „Es war insofern ein Problem, dass die Eltern keine Zeit haben wollten, um mit ihrem Jungen schwimmen zu gehen. Grundsätzlich haben sie das verstanden, auch wegen .. rein wegen der Sicherheit, dass wir nicht einfach immer ihn nur einzeln betreuen können. Und /ehm .. Und dann habe ich gesagt: Ihr müsst einfach gehen. Wir in der Schule, wir haben jetzt in diesem halben Jahr noch sechs Mal schwimmen. Ich will, dass der mindestens sechs Mal ins Hallenbad geht. Oder irgend in ein Schwimmbad. Und das war wirklich sehr hart.“

I: „Ja. Mit ihnen auszuhandeln war hart?“

P4: „Ja. Sie sind schlussendlich dann die ganze Familie gegangen. Was auch schön war, also mit dem kleinen Geschwister noch. Und das habe ich so gekonnt .. Ich habe gemerkt, der Vater, der war anscheinend .. er ist nicht von hier, er ist ein Ausländer, Rettungsschwimmer in seinem Land. Und dann konnte ich ihn dort packen. .. Und .. Zuerst hat der sich sehr .. Er hat gesagt, er könne das nicht verstehen, .. dass sein Sohn .. das nicht macht. Er sei schliesslich .. also, wahrscheinlich sehe ich das nicht richtig. Also noch so. Und dann habe ich gesagt, ja er könne gerne einmal kommen. Und dann ist du das Telefon gekommen: Doch sie wissen eigentlich schon, wie .. wie sich ihr Sohn benehme. Aber es war schwer, weil der Vater das gemerkt hat, dass sein Sohn extrem Angst hat für ins Wasser. Und er war anscheinend, ich weiss es nicht, ich habe ihn nie gesehen, ein Rettungsschwimmer, so. Lifeguard oder so.“

I: „Baywatch“

P4: „Ja, genau (lacht). Und schlussendlich, /eh habe ich ihm gesagt: Ja. .. W .. w .. Habe ich gesagt: Ja, das ist einfach ein Element, das .. das er nicht gerne hat. Und Sie .. Sie lieben dieses Element. Was .. was ist denn das, das Sie daran lieben? Vielleicht können Sie dort einen Punkt finden, dass Sie gerne mit ihm ins Wasser gehen. Und das war effektiv, dass der .. dieser Junge hat einfach Zeit gebraucht mit seinen Eltern. Das war das. Und das ist dann nicht alles rund gelaufen.“

P4: „Und dann war die grosse Sommerpause und dann war ich gespannt: Wie kommt jetzt der wieder? Und dann ist das einfach mit schwimmen gekommen. Erstens einmal war das kein "Gschtürm" in den Bus hinein. Er war .. er hat sich dann auch sehr .. er hat sich sehr verkrampft, er konnte auch nicht .. er konnte auch nicht /eh fast über den Bauchnabel ins Wasser, Augen öffnen unter Wasser und so und .. duschen, weisst du, schon nur das, wirklich .. Wassergewöhnungssachen als Viertklässler. Und eben in der vierten Klasse ist er wieder gekommen und dann hat der einfach mitgemacht. Er hat einfach .. er konnte eigentlich nicht richtig schwimmen! Er ist sogar mit ins Grosse .. also ins **tiefe** Becken. .. Und dann hatte ich einfach das Gefühl: Es ist vielleicht eben jetzt .. kannst du versuchen als Lehrperson mit allen möglichen .. deinen Mitteln. Du willst es wirklich **gut** machen. Und manchmal braucht einfach dieses Kind vielleicht **Zeit** oder es braucht einfach etwas anderes als diese g a n z - g e n a u p ä d a g o g i s c h sinnvollen Schritte und so.“

P4Z69-77

- *Planen/Vorbereiten und Beobachten/Kontrollieren - zwei didaktisch-methodisch akzentuierte Handlungsstrategien*

P1: „Also wenn ich jetzt so in Posten gearbeitet habe, war für mich immer die Frage: Wo gehe ich hin? ... Wo .. wo braucht es mich, weil ich dort eben Trampolin, oder so, das ist ja klar, dass ich dorthin muss. Aber was biete ich daneben an? ..Dass sie daneben nicht nur von Matte zu Matte hüpfen, oder siehst du wie. Sondern dass sie dort auch noch irgendeine Herausforderung haben. Eben an einem Ort darüber klettern müssen oder darunter durch oder durch oder was auch immer. ... Und wie behalte ich dann trotzdem alles im Überblick. ... Dass es, dass es für die Kinder auch nicht zu viel tote Zeiten gibt.“

P1Z117-119

B: „Jaja. ... Ich muss sicher umsichtiger sein, in dem Sinn: Wo sind diese Kinder, was machen sie jetzt gerade, wo?“

I: „Mmh.“

B: „Ich muss den weiteren .. Blick haben. Also ich muss um sieben Ecken denken und im Schulzimmer vielleicht nur um drei Ecken denken.“

P8Z475-477

Die Handlungsstrategie *Beobachten und Kontrollieren* kommt in potenziell gefährlichen schulischen Bewegungssituationen als interaktionale Strategie zur Anwendung. Das Beobachten hat einerseits eine präventive Kontrollfunktion:

Dem demonstrativen Beobachten der Lehrperson wird eine Art Signalwirkung auf die Kinder zugeschrieben. Im Bemühen der Lehrperson den *Überblick zu haben* über gefährliche Aktivitäten (Geräte, Wasser, Klettern usw.) und gefährdete Kinder (Spielsituationen, Pausenplatz, normabweichende Kinder u.a.m.), geht es beim Beobachten andererseits vorwiegend um das Vermeiden von Verletzungen oder Unfällen durch rechtzeitiges Eingreifen. Die Beobachterrolle wird als anstrengend umschrieben, weil sie von der Primarlehrperson eine hohe Aufmerksamkeit verlangt, will sie eine bedrohliche Situation, die zu einem Unfall führen kann, frühzeitig erkennen [„*Ich muss den weiteren .. Blick haben...*“ P8Z477], um weder Menschen zu gefährden, noch in der Rolle als Lehrperson den Folgen bzw. der Kritik eines zu späten Eingreifens ausgesetzt zu sein. Ausserdem schränkt die Beobachtungsaufgabe die Lehrperson in ihren hauptsächlichen Lehrerhandlungen stark ein. Wenn beim Geräteturnen das Auge des Lehrers permanent auf den gefährlichen Posten gerichtet sein will, bleibt daneben wenig Zeit und Raum für das Kerngeschäft des Lehrers, nämlich bspw. Bewegungslernprozesse der Kinder auch individuell zu begleiten.

Die Handlungsstrategie *Planungs- und Vorbereitungsarbeiten* auf der unterrichtsmethodischen Ebene, beinhaltet die systematische Berücksichtigung der Sicherheitsdimension. Materielle (Sportausrüstung, Gerätesicherung) und pädagogische (Abläufe, Prozesse, Personen) Vorüberlegungen lösen entsprechenden Vorbereitungsarbeiten und Massnahmen aus (Velorouten und Wintersportanlagen rekognoszieren, Sporthalle vorbereiten, mit dem Bademeister den Besuch der Klasse besprechen...).

- *Eigene Ressourcen stärken und eigene Einstellungen reflektieren*

Alle Massnahmen, welche auf die Weiterentwicklung von sicherheitsrelevanten Berufskompetenzen der Primarlehrperson abzielen, sind im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes, eine indirekt wirksame Handlungsstrategie zur Optimierung der Sicherheitsfrage. Darin eingeschlossen ist bspw. der Umgang mit der eigenen Gesundheit im Sinne bspw. einer *Work-Life-Balance*, quasi als Voraussetzung, um die Sicherheitsanforderungen im Schulalltag meistern zu können. Die erwähnten Kooperationsformen zwischen Lehrpersonen oder Lehrpersonen und Eltern werden ebenfalls als Massnahmen zur Stärkung eigener Ressourcen wahrgenommen. Die reflexive Auseinandersetzung mit der Sicherheitsfrage bezieht sich deutlich auf die eigene Person bzw. auf eigene sicherheitsrelevante Einstellungen und Ängste sowie auf das Fortbildungsverhalten und auf das Überdenken und Weiterentwickeln des eigenen sportpädagogischen Rollenverständnisses. Die Ausführungen von P7 stehen als Beispiel für eine handlungsstrategische Orientierung, welche bei der eigenen Person ansetzt.

I: „Mmh. .. Eben, wie kann man denn dieses Problem lösen? Wie kann man dem entgegen arbeiten, oder, dieser .. dieser Angst oder dieser Sicherheitssorge, die dazu führt, dass man Sachen

nicht mehr macht oder die Kinder nicht ausprobieren lässt. Wo liegt die Lösung für diese Schwierigkeit?“

P7: „Im kleinen Rahmen ist es .. gilt es an meiner eigenen Einstellung zu schauen. Eine Schramme ist etwas, das einen auch weiterbringt. Es ist nicht etwas, das /eh ... ja, das .. das .. das man unbedingt verhindern muss. Man lernt dort auch stark sein, man lernt, etwas auszuhalten, so. Im Kleinen.“

P7Z553-554

5.3.2 Unterlassungs- und Vermeidungsstrategien

P7: „Und heutzutage versuchst du das a l l e s zu verhindern. Also es darf eigentlich nichts passieren. ... Und wenn du das versuchst, dann wirst du... in einem Moment drin, wirst du eigentlich .. natürliche Bewegungsmuster verbieten oder verdrängen.... automatisch aus der Idee heraus: Du solltest einen Unfall verhindern. Weil du weisst, es kann einmal etwas passieren. .. Ja, aber es ist .. es ist .. machbar.“

P7Z530

P7 nennt *die Angst vor dem, was passieren könnte* als Grund für *Verhinderungsstrategien* bei der Bewältigung von Sicherheitsfragen. Solche Vermeidungsstrategien betreffen das Unterlassen sportlicher Aktivitäten und Handlungsfelder, wenn das Risiko eines Unfalls bzw. einer Verletzung als zu hoch eingeschätzt wird und/oder die subjektive Angst der Lehrperson (zu) gross ist. Die Lehrperson nimmt dabei im Gegensatz zur beschriebenen *offensiv-eingreifenden*, eine *defensiv-zurückhaltende* pädagogische Handlungsorientierung ein, um die Sicherheit zu gewährleisten. Von *Vermeidungsverhalten* kann gesprochen werden, wenn die Begründung für das Vermeiden einer Bewegungssituation direkt und explizit aus sicherheitstechnischer Sicht erfolgt und es nachvollziehbare Argumente dafür gibt, eine Aktivität zu vermeiden (Bsp.: Eislaufen ohne Helm; Radfahren mit der Klasse ohne Begleitperson; Turnen an Geräten ohne Mattensicherung). In einer anderen Akzentuierung zeigt sich die Handlungsstrategie in Fällen, wo die Lehrperson übermässige, mit der eigenen Person verbundene Ängste vor einer Aktivität zeigt. Ängste, die objektiv kaum nachvollziehbar sind, so dass eher von einer *Unterlassungsstrategie* gesprochen werden kann (bspw. überhaupt nicht Fahrradfahren oder Eislaufen mit den Schulkindern, weil die Lehrperson vor Verletzungen Angst hat). Vermeidungs- und Unterlassungsstrategien können hinsichtlich der zeitlichen Dimensionierung über zwei Ausprägungen dargestellt werden. *A-priori-Verbote* werden für Handlungsfelder und Aktivitäten ausgesprochen, die in der subjektiven Einschätzung der Lehrperson nicht regulierbar sind. *A-posteriori-Verbote* werden erlassen, wenn die eingesetzte Regulierungsstrategie im Rückblick nicht erfolgreich war. Für das rekonstruktive Nachvollziehen der Unterlassungsstrategien muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass es der Primarlehrperson nicht leicht fällt, ihre subjektiven Ängste geltend zu machen, da diese die eigene Person betreffen und damit auch eine Sorge um den Verlust der sozialen Stellung einhergeht. Dazu gehören beispielsweise die Sorge vor einem *Gesichtsverlust* oder die *Angst*, nicht verstanden zu wer-

den, sei dies im Lehrerteam oder von den Kindern. Daher werden in solchen Situationen sachlich-objektive Sicherheitsargumente vorangestellt, obschon de facto eigene Ängste ursächlich wirken. Das Verdecken eigener Ängste führt aber nicht zu einem direkten Vermeidungsverhalten, sondern zu einem Bemühen von Sicherheitsargumenten, um eine Aktivität nicht durchzuführen. Dies kommt quasi einem *Hilfeschrei ohne Gesichtsverlust* gleich, wie P2 am Beispiel des sportlichen Handlungsfeldes Eislaufen erklärt. Diese Strategie kann im Zwischenraum von vermeidenden und lösungsorientierten Bewältigungsstrategien angesiedelt werden.

*P2: „Und das Andere sind die **Ängste**, die du dann auch ... das tönt jetzt ein bisschen böse, aber ich meine es nicht einmal so böse, aber Ängste, die du dann wie .. durch die Sicherheitsfrage verschleiern kannst. ... Also .. wenn ich nicht mehr auf die Schlittschuhe will, kann ich auch sagen: Es ist einfach gefährlich, wenn ich alleine bin mit diesen Kindern auf den Schlittschuhen. Und das passiert auch.. Aber das ist ja auch egal. Die Hauptsache ist, sie sagen es und gehen nicht mehr alleine.“*

P2Z269

5.4 Konsequenzen

In diesem Kapitel geht es um die Darstellung der Ergebnisse betreffend Konsequenzen, Problemlösungsbeitrag und Wirkung, die sich aus Sicht der Primarschulexperten aus den dargestellten Handlungsstrategien ergeben. Vorab kann festgehalten werden, dass die Primarschulexperten allen aufgedeckten Handlungsstrategien *belastungsvermindernde und/oder sicherheitsoptimierende* Auswirkungen zusprechen. Weitere Konsequenzen aus Vermeidungs- und Eingreifstrategien lassen sich getrennt beschreiben:

- *Vermeidungsverhalten und Angst der Lehrperson führen zur Einschränkung des kindlichen Bewegungsverhaltens, zu Angstübertragung und zur Übersicherung.*

P6: „Ja und wenn ich ängstlich vorab gehe, oder, das ist .. oder ängstlich eine Sache mache, dann .. das überträgt sich auf die Kinder, dann wird es noch gefährlicher“

P6Z210

Vermeidungsstrategien unterbinden das Risiko im Voraus und entschärfen die Sicherheitsproblematik einer Bewegungssituation mit unmittelbarer Wirkung. Sportpädagogische Bedenken zu den Vermeidungsstrategien werden von den Primarschulexperten in ihren Beschreibungen der Konsequenzen bestätigt. Den Kindern werden durch Vermeidungsstrategien wertvolle Bewegungserfahrungen und Lernprozesse vorenthalten. In der zeitlichen Dimensionierung und speziell aus der Perspektive der Lehrperson lösen Vermeidungsstrategien das Problem zudem nicht ursächlich. So bleiben beispielsweise die dargestellten phänomen-

bestimmenden Einflussfaktoren, welche mit der Lehrperson verknüpft sind, bestehen. Dies ist speziell im Zusammenhang mit der Angstthematik nicht unproblematisch, denn nebst den Vermeidungsstrategien führt die Angst der Lehrperson aus Sicht der Primarschulexperten zu zwei weiteren negativen Auswirkungen, nämlich zur *Angstübertragung* und zur *Übersicherung*. Beim Effekt der *Angstübertragung* wird die Angstbelastung der Lehrperson zu einem negativen Bedingungsfaktor, der einerseits die Lehrperson selbst gefährdet und andererseits in einer sicherheitseinschränkenden Übertragung auf die Primarschulkinder zum Ausdruck kommt. Zu einer *Übersicherung* kommt es gemäss den Primarschulexperten, wenn Bewegungssituationen übermässig geregelt (bspw. durch Verbote) oder materiell (bspw. durch Matten) übermässig gesichert werden. Die Haftungsfrage und eigene Ängste können dazu führen, dass Bewegungssituationen von der Primarlehrperson mit *übermässigen* Sicherheitsmassnahmen ausgestaltet werden. Durch die *Übersicherung* wägen sich die Kinder in einer *falschen, trügerischen* und *vermeintlichen* Sicherheit. Sie werden damit auch in ihrer Selbstverantwortung und im autonomen Bewegungsverhalten beschnitten. Darüber hinaus entsteht ein wenig mündiges Verhalten der Primarschulkinder, weil sie zwangsläufig die Regel *„alles was nicht verboten wird, ist erlaubt“* befolgen. Nebst der *Angstübertragung* und der *Übersicherung* hat das Vermeidungsverhalten eine *Abnahme der Innovationsbereitschaft* im Bereich des Erschliessens neuer Sport- und Bewegungsfelder (bspw. Bewegungsgeräte im Schulzimmer, neue Sportarten, Trends) zur Folge.

Aus sportpädagogischer Sicht macht es Sinn, nochmals auf das bereits erwähnte, *vorangestellte* aber *untergeordnete* Verhältnis pädagogischer Ziele gegenüber der Sicherheitsfrage einzugehen. Bedeutsam ist dabei die Frage, mit welchen Handlungsstrategien und unter welchen Bedingungen die Sicherheit einer Bewegungssituation gewährleistet *und* gleichzeitig die Umsetzung pädagogischer Zielsetzungen verfolgt werden kann. Wenn, wie aus den Gesprächen ersichtlich wurde, im Schwimmbad das periodische Abzählen der Kinder durch die Lehrperson, oder auf dem Pausenplatz das überwachende Spazieren, oder beim Turnen an den Geräten das Auslegen eines flächendeckenden Mattenteppichs, oder beim Fahrradfahren die Sturzvermeidung zur obersten Maxime wird, die das Lehrerhandeln leitet, so stellt sich zwangsläufig die Frage, ob damit nicht eine Vernachlässigung des Kerngeschäfts der Lehrperson, nämlich des *Lehrens* einherzugehen droht.

- *Eingreifstrategien zur Bewältigung komplexer Alltagssituationen im Handlungsfeld Bewegung und Sport verlangen von der Lehrperson eine reflexive Vorgehensweise und fördern beim Kind einen autonomen und selbstverantwortlichen Umgang mit dem Sicherheitsphänomen.*

Folgen und Wirkungen aus den Vermeidungsstrategien lassen sich relativ einfach und differenziert aus den Daten gewinnen und nachvollziehen. Demgegen-

über sind die Auswirkungen, die sich aus den Eingreifstrategien ergeben, schwieriger zu erfassen, was möglicherweise mit der interaktionalen Ausrichtung zusammenhängt, welche in den Handlungsstrategien wie bspw. *Verantwortung klären* oder *gesunder Menschenverstand* aufgehoben ist. Die zeitliche Dimensionierung solcher prozessorientierten Massnahmen lässt zudem eher mittel- und langfristige Wirkerklärungen erwarten.

Bei den Handlungsstrategien, welche die systemischen Gegebenheiten oder das sportmethodische Handeln der Lehrperson betreffen, sind die Wirkungen verschiedenartig. Die erwähnten Stundenabtauschmodelle erhöhen die Sicherheit, verändern aber nicht die Ursachen, die bei der Lehrperson liegen. Setzt man hingegen über Beratung und Weiterbildung bei der Optimierung der Fachkompetenz oder der Bewältigung der Lehrerangst an, so werden ursächliche Bedingungsfaktoren zu verändern versucht. Der Wirkerfolg liegt jedoch einem langfristigen Prozess und die unmittelbare Sicherheitsproblematik ist damit nicht gelöst. Betrachtet man die Wirkung der Eingreifstrategien in Bezug zu den Schulkindern, so können ebenfalls mindestens zwei Fälle unterschieden werden. Geht es um die sportmotorischen Defizite des Kindes als Sicherheitsproblem, dann scheint der Einbezug einer *sportkompetenteren* Lehrperson, bspw. durch Stundenabtausch, angebracht. Stellt jedoch das (Bewegungs-)Verhalten des Kindes ursächlich ein Sicherheitsproblem dar, so drängt sich aufgrund des umfassenden Beziehungsverhältnisses zum Kind evtl. eher die Klassenlehrperson als kompetente Bezugsperson auf. Die *Komplexität* der Sicherheitsthematik lässt sich entlang des Kodierparadigmas dokumentieren und wird über die nuancierten Unterscheidungen betreffend Folgen und Auswirkungen unterstrichen. Aus handlungstheoretischer Sicht setzt die Bewältigung von Komplexität ein reflexives Vorgehen der Lehrperson beim Entwickeln von Handlungsstrategien voraus. Hauptsächlich in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Sicherheitsphänomen kann beispielsweise entschieden werden, in welchem Fall es angebracht ist, Lektionen abzutauschen und wann es sinnvoller ist, die beruflichen Ressourcen der Lehrperson über den Erwerb von Zusatzqualifikationen in Weiterbildungskursen zu stärken. Der reflexive Prozess ermöglicht es, die eigenen sportlichen Fertigkeiten, das sportmethodische Wissen und die eigenen (autobiografisch geprägten) Ängste als ursächliche Probleme vergleichend zu analysieren und zu gewichten. Ganz explizit und im doppelten Sinne sichtbar wird die Bedeutung reflexiven Lehrerhandelns in der Handlungsstrategie *gesunder Menschenverstand*. Aus handlungstheoretischer Sicht (Dörner, 1994b) gewinnt die Lehrperson durch reflexives Handeln an Handlungsfreiheit, was zu einer Verminderung der Beanspruchungswahrnehmung bei der Lehrperson führt. Zudem ermöglicht eine reflexive Handlungsstrategie *gesunder Menschenverstand* die Veränderung von Handlungsprogrammen bzw. die situativ variable Verfügbarkeit und Anwendung des Lehrerwissens.

Mit den interaktionalen Handlungsstrategien *Vertrauen schaffen* und *Verantwortung klären durch klare Regeln und Grenzen* wird dem Kind sowohl das *Zutrauen* gegeben als auch der *Appell* vermittelt, sein Bewegungsverhalten unter autono-

mer Einschätzung der Sicherheitsaspekte durchzuführen. Die Primarschulexperten heben die Bedeutung der beiden Handlungsstrategien hervor, da sie sich positiv auf die Fähigkeit zur *Selbsteinschätzung* sowie als *Sensibilisierung betreffend das Erkennen und Einschätzen von Gefahren und Risiken* auswirken.

5.5 Theoretische Anschliessung: Vermeidungsverhalten aus lernpsychologischer, verhaltenswissenschaftlicher und soziologischer Perspektive

Vermeiden als Handlungsstrategie zur Bewältigung von Sicherheitsschwierigkeiten muss aus sportpädagogischer Sicht kritisch betrachtet werden. Einerseits geht damit eine Einschränkung potentieller Lernmöglichkeiten für die Kinder einher, andererseits ist das ursächliche Problem, welches bei der Lehrperson zum Vermeidungsverhalten führt nicht gelöst, sondern nur zeitlich aufgehoben. Aus der Beanspruchungs-/Belastungsperspektive stellen die *Schwierigkeiten*, welche zum Vermeidungsverhalten führen, den belastungsrelevanten Kern der Sicherheitsthematik dar. Die theoretische Verankerung des Vermeidungsverhaltens steht daher im Mittelpunkt der nachfolgenden Ausführungen, während die dargestellten Eingreifstrategien in der theoretischen Anschliessung der Kernkategorie (vgl. Kap. 9) nochmals aufgegriffen werden. Der dazu gewählte dreifache Bezug, sowohl auf eine *lernpsychologische*, eine *verhaltenswissenschaftliche* als auch auf eine *soziologische* Perspektive, ermöglicht das theoriegeleitete Analysieren und Verstehen des Vermeidungsverhaltens.

5.5.1 Lernpsychologische Deutung des Vermeidungsverhaltens

Aus lernpsychologischer Sicht wird unter Vermeidungsverhalten das grundsätzliche Vermeiden bestimmter Situationen oder Handlungen bezeichnet, durch die Unannehmlichkeiten oder Bedrohungen für den Körper, die Seele oder auch auf die soziale Stellung erwartet werden. Die Vermeidung ist eine Reaktion auf innere oder äussere Hinweise, die eine Gefahr ankündigen. Dieser vorausgehende oder imaginäre Faktor ist zwar schützend, verhindert aber auch neue Erfahrungen und kann das Handeln im Alltag beträchtlich einschränken. Aus lerntheoretischer Sicht ist das Vermeidungsverhalten im Zwei-Faktoren-Modell der Angst nach Mowrer & Miller (zit. in Heckhausen, 2006, S. 97 ff.) durch eine Kombination von klassischer und operanter Konditionierung erklärbar. Mit einer negativen Erfahrung werden Elemente eines Erlebnisses als Hinweise auf eine mögliche Gefahr erlernt (klassische Furcht-Konditionierung), die später eine Bedrohung ankündigen können. Wenn später einer dieser Hinweisreize auftritt, löst er emotionale und motivationale Aspekte der Furchtreaktion aus. In einer Art zeitlichen Vorverlagerung kommt es so zu einem Vermeidungsverhalten. Nach erfolgrei-

cher Vermeidung klingen die aufgetretenen Ängste wieder ab und die Person beruhigt sich wieder, was ganz unmittelbar das Vermeidungsverhalten belohnt (negative Verstärkung durch operante Konditionierung). Die damit einhergehende Selbstverstärkung des Vermeidungsverhaltens ist eine Erklärung der Pathologisierung von Angst in der Lerntheorie. Da zur Vermeidung die bloße Vorstellung der Gefahr ausreicht, kann diese Vorstellung in der Fantasie ausgebaut und das Vermeidungsverhalten auf ähnliche Situationen ausgedehnt werden. Problematisch ist das Verhalten dann, wenn der imaginäre Anteil immer mehr über die Erfahrung dominiert. Das Zwei-Faktoren-Modell der Angst kann als Erklärungsansatz herangezogen werden, wenn es sich auf die eigenen direkten Erfahrungen und Erlebnisse der Lehrperson bezieht, also bspw. auf ein Primarschulkind, das gestürzt ist und sich verletzt hat. Davon zu unterscheiden ist allenfalls eine indirekte Erfahrung, etwa durch die Erzählung einer Lehrperson, die von einem solchen Fall berichtet.

5.5.2 Verhaltenswissenschaftliche Deutung des Vermeidungsverhaltens

Durch die lerntheoretische Deutung des Vermeidungsverhaltens wird das Problem der Vermeidungsstrategie beschrieben und erklärt. Aus handlungstheoretischer Sicht jedoch ist dadurch die Ursachenanalyse noch unbefriedigend, weil keine Lösungsperspektiven für den problematischen Sachverhalt aufgezeigt werden, dass jemand durch die Vermeidung einer Situation nicht erfahren kann, dass eine Bedrohung nicht mehr weiter besteht oder er inzwischen in der Lage wäre, sie zu bewältigen. Die Notwendigkeit einer weiterführenden Theoretisierung des Vermeidungsverhaltens ist daher angezeigt. In einer verhaltenswissenschaftlichen Betrachtung wird nun speziell der *Risikoaspekt*, der dem beschriebenen Vermeidungs- und Unterlassungsstrategien zugrunde liegt, genauer beleuchtet. Risiko ist aus verhaltenswissenschaftlicher Sicht ein mehrdimensionales hypothetisches Konstrukt, welches vom Individuum Erlebnissen, Objekten, Aktivitäten und Situationen zugeordnet wird. Mit Blick auf die Risikoforschung der 1990er Jahre fällt auf, wie wenig der Risikobegriff in der Risikoforschung und in der öffentlichen Diskussion systematisch danach differenziert wird, inwieweit er sich auf die individuelle, die institutionelle oder auf die gesellschaftliche Ebene bezieht, wie er sich in den jeweiligen Kontexten unterscheidet und wie diese Ebenen zusammenhängen. Über die Darstellung des Funktionierens subjektiver Risikoeinschätzungen (vgl. Kap. 5.5.2.1) und über das Beschreiben jener Risikodeterminanten, welche der Risikoquelle (vgl. Kap. 5.5.2.2) bzw. dem Individuum (vgl. Kap. 5.5.2.3) zugeschrieben werden, können Vermeidungsstrategien bzw. der Aspekt der Risikovermeidung differenziert betrachtet werden.

5.5.2.1 Mentale Heuristiken als Grundlage der subjektiven Risikoeinschätzung

Objektive Wahrscheinlichkeiten und die Häufigkeit von Schadensereignissen werden offensichtlich verzerrt wahrgenommen. So werden nach Heckhausen (2006, S. 171) in der Einschätzung von Risiken und Unsicherheiten, z. B. die Wahrscheinlichkeiten erwünschter Ereignisse überschätzt, die unerwünschter unterschätzt. Nach Tversky und Kahneman (1974) sind Heuristiken Verfahren zur groben Abschätzung einer Lösung, die häufig bei Wahrscheinlichkeits- und Häufigkeitseinschätzungen zur Reduktion der Komplexität von Urteilsaufgaben beitragen. In ihrer *Prospect Theory* beschreiben Tversky & Kahneman (1974) folgende drei mentale Heuristiken, die von Menschen im Umgang mit Unsicherheit eingesetzt werden:

- *Repräsentativitätsheuristik*

Mit dem Begriff der *Repräsentativitätsheuristik* wird eine zur Vereinfachung von Urteilsaufgaben angewandte Technik bezeichnet, durch die die Wahrscheinlichkeit der Einordnung eines Problems (bspw. die Sturzgefahr beim Klettern der Kinder; vgl. Kap. 5.2.1, S.131, P1Z484) in eine übergeordnete Kategorie (bspw. das Risiko einer schweren Verletzung) von der Ähnlichkeit beeinflusst wird, die ein Beurteiler zwischen Problem und übergeordneter Kategorie wahrnimmt. Wenn eine zu beurteilende Gefahr einen Ausnahmefall (Sturz mit schweren Verletzungsfolgen) darstellt, kann also aufgrund der Repräsentativitätsheuristik falsch generalisiert werden (Bsp.: Kletternde Kinder fallen vom Baum und verletzen sich schwer). Tversky und Kahneman (1974) sprechen in diesem Zusammenhang auch von dem *Gesetz der kleinen Zahl*, bei dem fälschlich von einer Minorität auf eine Gesamtheit geschlossen wird. Diese Verknüpfung unterschiedlicher Risiken, wie dies in der Verknüpfung von Sturzrisiko und dem Risiko einer schweren Verletzung der Fall sein kann, führt gemäss Jungermann & Slovic (1993) sehr oft zu völligen Fehleinschätzungen, bezogen auf jeweils ein einzelnes Risiko.

- *Urteilsankerheuristik*

Mit der Urteilsankerheuristik wird ein Vorgehen umschrieben, wonach die Einschätzung von Wahrscheinlichkeit oder Häufigkeit eines Ereignisses über den Bezug zu einer vorhandenen Ankerinformation erfolgt, die im Hinblick auf ein neues Ereignis aber nicht neu angepasst wird, so dass keine hinreichende Anwendung der Ankerinformation an die tatsächliche, neue Sachlage erfolgt (Tversky & Kahneman, 1974). Entsprechend wird eine Beurteilung deshalb in Richtung des vorgegebenen Ankers verzerrt, weil ein auf dem Gedächtnis beruhender Anpassungsprozess nicht stattfindet. Das Phänomen der Urteilsankerheuristik ist auf die Unsicherheit der Person bezogen auf das handlungsrelevante Wissen zur Bewältigung einer Situation zurückzuführen. Es geht um die Frage, weshalb sich eine Person in der Einschätzung einer Situation bevorzugt an einem Urteilsanker orientiert, obwohl dieser Anker-Wert im Extremfall nichts mit

dem eigentlichen Problem, das es zu beurteilen gilt, zu tun hat. Die Problematik der Urteilsankerheuristik lässt sich am Helmobligatorium verdeutlichen, welches in den Interviews von den Primarschulexperten thematisiert und unten nochmals aufgegriffen wird. Betreffend Vermeiden von Unfällen, bspw. im Eislaufen, wurde von mehreren Primarschulexperten auf das Helmtragen als Lösungsansatz hingewiesen. Zur generellen Optimierung der Sicherheit im Eislaufen und in vielen anderen Sportarten ist das Helmtragen ein unbestrittener Lösungsansatz. P2 stellt die Helmpflicht jedoch kritisch in Frage, wenn diese im Sinne eines *unangepassten* Urteilsankers bzw. als Lösung zur Unfall*vermeidung* herangezogen wird, oder um das Sicherheitsbewusstsein und die Selbstverantwortung der Kinder beim Ausüben der Sportart zu erhöhen.

- *Verfügbarkeitsheuristik*

Die Verfügbarkeitsheuristik ist eine Urteilstchnik, bei der Informationen besonders gewichtet werden, die unmittelbar aus dem Gedächtnis abrufbar und leicht vorstellbar sind oder sich konkret darstellen lassen. Personen beurteilen die Häufigkeit, mit der ein Ereignis auftritt, nach der Zugänglichkeit zu entsprechenden Erinnerungen, also mit welcher Leichtigkeit ihnen das Ereignis in den Sinn kommt oder sie es sich vorstellen können. Je verfügbarer oder sinnfälliger ein Ereignis ist, desto eher wird es als häufig oder wahrscheinlich beurteilt. Es werden also Einschätzungen über Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten abgegeben, obwohl es an aussagekräftigen statistischen Informationen mangelt. Immerhin ist die Anwendung der Verfügbarkeitsheuristik insofern unproblematisch, da Ereignisse generell umso weniger kognitiv verfügbar sind, je weniger sie tatsächlich auftreten. Allerdings wird die Erinnerung und Vorstellbarkeit von Ereignissen auch von Faktoren beeinflusst, die nicht mit der Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens in Beziehung stehen wie z.B. die Zeitspanne seit dem letzten Ereignis. Insbesondere durch die Medien thematisierte und bewusst gemachte, relativ seltene Unfälle und Schadensereignisse werden gemäss Jungermann & Slovic (1993 a,b) vom Menschen in ihrer Wahrscheinlichkeit überschätzt. Die Diskussion über Gefahren erhöht demzufolge die subjektive Wahrscheinlichkeitseinschätzung dieser Gefahren. Wenn eine Primarlehrperson also einen Unfall, eine Verletzung bspw. eines Primarschulkindes erlebt, bezieht sie sich in der Einschätzung nachfolgender ähnlicher Situationen im Schulalltag auf dieses aktuelle negative Erlebnis. Die Primarschulexperten erwähnen unterschiedliche Formen des Vermeidens sportlicher Handlungsfelder oder Aktivitäten, welche Verweisungszusammenhänge mit der Verfügbarkeitsheuristik erkennen lassen. Als Beispiel wird unten das *Vermeiden sportlicher Handlungsfelder* angeführt.

5.5.2.2 Qualitative Merkmale der Risikoquelle beeinflussen die Risikowahrnehmung

Jede Risikoquelle hat nach Jungermann & Slovic (1993a) eine spezifische Merkmalsstruktur, ein Risikoprofil, das die Risikowahrnehmung bestimmt. Covello (1983) konnte dazu über zahlreiche Risiken hinweg Risikodeterminanten ermitteln, die der Risikoquelle zugeordnet werden können.

- *Freiwilligkeit*: Freiwillig übernommene Risiken werden eher akzeptiert als erzwungene (Rauchen versus Smog).
- *Kontrollierbarkeit*: Risiken, die subjektiv kontrollierbar sind, werden eher akzeptiert als unkontrollierbare (Bevorzugung der Rolle des Fahrers als die des Beifahrers). Die Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit über das Risiko schafft ein trügerisches Gefühl der Sicherheit (Sicherheitsheuristik), wodurch Risiken unterschätzt werden.
- *Verantwortlichkeit*: Risiken werden weniger akzeptiert, je leichter es ist, einen Verantwortlichen oder Schuldigen dafür zu finden. Aus diesem Grund werden riskante Entscheidungen von Primarlehrpersonen unterlassen, wenn man sie für ihren Entscheid im Falle eines negativen Ereignisses (Unfall) verantwortlich machen kann [*Ich glaube nicht, es ist .. /ehm primär die Frage ... nur so: Ist das sicher oder nicht? [...] Sondern mehr: Kann ich zur Verantwortung gezogen werden oder nicht? P2Z273*]
- *Bekanntheit des Risikos*: Risiken, die der Person aus eigener Erfahrung bekannt sind und mit denen sie vertraut ist, stellen eine geringere Bedrohung dar als unbekannte Risiken.
- *Wahrnehmbarkeit des Risikos*: Risiken, die nicht direkt wahrnehmbar und erfahrbare sind, verursachen diffuse Gefühle der Angst und werden bedrohlicher empfunden als direkt wahrnehmbare Risiken.

5.5.2.3 Individuelle Risikodeterminanten als Einflussfaktoren der Risikowahrnehmung

Neben den Merkmalen einer Risikoquelle beeinflussen auch Merkmale des Individuums die Risikowahrnehmung und -bewertung. Die empirische Forschung zeigt, dass Risiken von verschiedenen Gruppen und Individuen unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt werden, z. B. unterschiedlich von Experten und Laien (Tversky & Kahneman, 1974). Die Diskrepanz zwischen wissenschaftlich konstatierten Risiken und intuitiver Risikobeurteilung hat der amerikanische Kommunikationsforscher Sandman mit folgenden Worten beschrieben: „The risks that kill you are not necessarily the risks that anger and frighten you“ (1987, S. 21). Empirische Untersuchungen belegen auch das Vorhandensein divergierender Risikowahrnehmungen zwischen Bevölkerungsgruppen (Otway & Winterfeld, 1990). So lässt sich aufzeigen, dass Alter, Geschlecht und Bildung die Risiko-

wahrnehmung beeinflussen. Die Risikobereitschaft von Individuen hängt zudem mit deren Leistungsmotivation zusammen. Die experimentelle Forschung hat ergeben, dass Personen mit hoher Leistungsmotivation Aufgaben mit einem erheblichen, aber nicht extremen Schwierigkeitsgrad bevorzugen. Solche Personen gehen also bewusst ein kalkulierbares Risiko des Misserfolgs ein. Dagegen bevorzugen Personen mit geringer Leistungsmotivation (mit Angst vor Misserfolgen) sowohl sehr leichte als auch extrem schwierige Aufgaben. Bei den leichten Aufgaben ist die Wahrscheinlichkeit eines Misserfolgs sehr gering und bei den extrem schwierigen kann der Misserfolg leicht durch den extremen Schwierigkeitsgrad gerechtfertigt werden. Die verschiedensten Angstassoziationen, die mit dem Risikoaspekt einhergehen, lassen sich nach Spielberger (1966) zwischen den Polen *Angst als Disposition* und *Angst als Zustand* einordnen. Angstzustände werden durch bestimmte Wahrnehmungs- und Vorstellungsinhalte (gefahrenbezogene Kognitionen) ausgelöst (Becker, 1980, S. 20 f.; Lazarus, 1966). Das Erleben von Angst und Bedrohung ist verknüpft mit dem Bemühen, die Ursachen der Angst zu beseitigen (Böhm, 1989, S. 80). Dazu stehen dem Individuum kognitive Abwehrmechanismen wie Vermeidung, Unterlassung, Verdrängung bis hin zum Vergessen von angstausslösenden Reizen zur Verfügung.

5.5.3 Soziologische Deutung des Vermeidungsverhaltens

Nebst der lern- und risikothoretischen Betrachtung liefert der soziologische Blickwinkel einen dritten Erklärungsansatz für das Vermeidungsverhalten. Aus soziologischer Perspektive kann das Sicherheitsthema über den rollentheoretischen Ansatz gedeutet werden. Die Rollentheorie (Dahrendorf, 2006) beschreibt und erklärt einerseits die Rollenerwartungen und -festlegungen und andererseits, welche Spiel- und Handlungsfreiräume dem einzelnen und der Gruppe in einer Rolle offenstehen. Sie beschäftigt sich damit, wie gesellschaftlich vorgegebene Rollen erlernt, verinnerlicht, ausgefüllt und modifiziert werden und greift auf den Gedanken der Vermeidung negativer Konsequenzen als ein wesentliches Erklärungsmoment des Sozialverhaltens zurück. Hofer (1986) stellte in seiner Untersuchung fest, dass die Lehrperson mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen, jede davon mit unterschiedlichen Interessen und Normvorstellungen, interagiert und somit auch verschiedene, sich teilweise überschneidende Erwartungen an sie gestellt werden. Dies deshalb, weil die Lehrperson oft als Mitglied der bürokratischen Organisation Schule wahrgenommen wird. Dabei steht sie im Spannungsfeld zwischen dieser Hierarchie mit Regeln und Sanktionen und der durch Autonomie und Unabhängigkeit gekennzeichneten Interaktion mit den Primarschulkindern.

Auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung übertragen, schränken eine hohe interne und externe Verantwortungserwartung an die Rolle der Lehrperson und an die Institution Schule die Handlungsfreiräume stark ein. Dies speziell un-

ter Berücksichtigung der juristischen Schuld- und Haftungsfrage bei Unfällen. Dadurch lässt sich das Zurückgreifen der Lehrpersonen oder eines Schulteam auf Vermeidungsstrategien erklären.

Das Verstehen und Erklären der Vermeidungsthematik über die drei dargestellten wissenschaftlichen Betrachtungsweisen kann an den drei bereits beschriebenen Beispielen *Rollsportverbot*, *Helmpflicht* und *Vermeiden sportlicher Handlungsfelder* verdeutlicht werden:

- Rollsportverbot

P2: „Wo wir es zum Beispiel hatten, war .. vor einiger Zeit oder vor zwei Jahren .. sind sie im Kinderrat gekommen mit dem Wunsch, dass sie mit den Rollerblades in die Schule dürfen.“

I: „Mmh.“

P2: „Und dort haben wir ihnen auch schon gesagt: Verboten können wir dies euch nicht .. weil ihr könnt in die Schule, wie ihr wollt. Das ist an euren Eltern, euch zu sagen, wir ihr in die Schule dürft. Aber .. ich verbiete euch auf dem Pausenplatz mit den Rollerblades umherzufahren. Ihr könnt bis an den Pausenplatz und müsst einfach Schuhe bei euch haben .. Das Trottinett dürfen sie nicht fahren auf dem ganzen Pausenplatz. Das ist eine Sicherheitsfrage.“

I: „Mmh. Sie dürfen mit ihnen in die Schule kommen aber sie dürfen nicht fahren damit auf dem Pausenplatz ..“

P2: „Nein und es funktioniert auch. Weil es sind 300 Kinder und dann kannst du bei den Roller .. da kannst du nicht rollerbladen und trottinetten wie gestört.“

P2Z337-341

Mit dem Verbot von Rollsportgeräten auf dem Schulhausgelände kommt es zur problematischen Situation, dass Primarschulkinder zwar auf allenfalls stark befahrenen Strassen und auf von Fussgängern besetzten Gehsteigen mit Rollsportgeräten täglich zur Schule, auf dem dafür geeigneten verkehrs- und fussgängerfreien Pausenplatz jedoch nicht fahren dürfen. Das im Verbot aufgehobene Vermeidungsverhalten von P2 lässt sich aus verhaltenswissenschaftlicher Sicht über das qualitative Risikomerkmal der *Verantwortlichkeit* deuten. Da P2 bzw. die Schule für die Sicherheit der Kinder dem Pausenplatz *verantwortlich* ist, wird Unfallprävention über ein Rollsportverbot betrieben. Auf dem Schulweg jedoch stehen die Kinder unter Aufsicht der Eltern. Aus der soziologischen Sicht der Rollentheorie steht P2 zudem unter einem doppelten Erwartungsdruck von Familie und Gesellschaft an die Schule. P2 trägt nämlich nicht nur als Klassenlehrperson die Verantwortung über ihre Klasse. In der Rolle als Schulleiterin ist P2 darüber hinaus auch verantwortlich für die Sicherheit aller Kinder, wie im Schlussteil der Aussage zu Ausdruck kommt [„Weil es sind 300 Kinder und dann kannst du bei den Roller .. da kannst du nicht rollerbladen und trottinetten wie gestört.“ P2Z341].

- Helmpflicht

P2: „/Ehm. Gibt es ihnen nicht eine falsche Sicherheit. Also .. wenn du einen Helm anhast, ich spreche jetzt ein wenig überspitzt, kann ich dich stossen und dann fällst du hin und es macht ja nichts - passiert ja nichts. Und auch ich selber muss nicht mehr so schauen. Wir haben ja alle Helme auf. Und wenn ich keinen Helm aufhabe, überlege ich mehr .. oder sollte ich lernen mehr

zu überlegen: Wenn ich dich stosse, kannst du dich auch am Kopf verletzen. Und ich selber fahre vielleicht auch vorsichtiger, weil ich kann mich auch mehr verletzen wenn ich keinen Helm aufhabe.“

P2Z360

Die von P2 dargestellte Problematik der Helmtragepflicht bzw. das damit einhergehende Verbot, ohne Helm Schlittschuh zu laufen, Fahrrad zu fahren, Ski zu fahren oder Rollsportarten zu betreiben, lässt sich an der verhaltenswissenschaftlichen Perspektive, genauer über den Aspekt der *Kontrollierbarkeit* als qualitatives Risikomerkmäl anschliessen. Die Wahrnehmung der Kontrollierbarkeit über das Risiko bzw. das trügerische Gefühl der Sicherheit (Sicherheitsheuristik) führt gemäss den Untersuchungen von Covello (1983) tatsächlich zur Unterschätzung von Risiken.

- Vermeiden von sportlichen Handlungsfeldern

P2: „Das ist schon länger, das Lehrer sagen: Ich gehe nicht mehr Schlittschuh laufen. Eine Lehrperson hat sich die Schulter ausgehängt auf dem Eis, die andere .. Renate hat sich jetzt gerade /eh ... Schleudertrauma oder nicht, das weiss man ja nie so recht, aber die geht zum Osteopathen, hat Kopfschmerzen seit sie beim Schlittschuh .. mit den Schlittschuhen mit den Kindern umgefallen ist. Siehst du wie? Und das sind ja nicht ... die gehen ja nicht aufs Eis .. /ehm also .. die gehen einfach aufs Eis, weil sie mit den Kindern Schlittschuh laufen wollen, weil sie den Kindern dies ermöglichen wollen, damit ihre Kinder Schlittschuh laufen können. Aber das sind ganz viele unbefriedigende Situationen für die. Und je mehr solche Beispiele, die es gibt, und die wird es immer mehr geben, da bin ich überzeugt, desto zurückhaltender werden die Lehrpersonen mit .. : Ich gehe nicht mehr aufs Eis, fertig.“

P2Z28

Nebst dem hier angeführten Beispiel des Eislaufens wurden von den Primar-schulexperten auch die sportlichen Handlungsfelder Wasser, Geräteturnen, Rollsportarten u.a.m. genannt, die aufgrund erfahrener Verletzungen bzw. aus Angst der Primarlehrperson vor Unfällen im schulischen Kontext vermieden werden. In einer lernpsychologischen Betrachtung lässt sich das Vermeiden von Situationen oder Handlungen, die Unannehmlichkeiten oder eine Bedrohung für den Körper darstellen, ebenso wie die Problematik einer überdauerenden Aufrechterhaltung der Angst, über das Zwei-Faktoren-Modell der Angst nach Mowrer & Miller (Heckhausen, 2006, S. 97 ff.) erklären.

5.6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Primarlehrperson bewältigt die Sicherheitsfragen durch das Entwickeln passender sportpädagogischer Handlungs- und Interaktionsstrategien und steht dabei häufig unter Entscheidungsdruck, der in einer mehrdimensionalen und komplexen Dilemmasituation zwischen *Gewährleistung von Sicherheit* vs. dem *pädagogischen Gebot des Schaffens von Bewegungsmöglichkeiten* zum Ausdruck kommt. Das Sicherheitsphänomen kommt in unzähligen Beispielen, Erlebnissen

und kritischen Ereignissen, welche verschiedene Handlungsfelder betreffen, zum Ausdruck. Aus Forschersicht ist die polarisierende und entzweierende emotionale Betroffenheit, welche die Sicherheitsthematik bei den Primarschulexperten auslöst beeindruckend. Einerseits geht es um die existentielle Bedrohung der körperlichen Integrität, sowohl der Lehrperson als auch der Primarschulkinder, und andererseits um die damoklesartige Haftungsproblematik. Dies sind zwei hauptsächliche Erklärungsansätze für die Belastungswahrnehmung einer ersten Gruppe von Lehrpersonen. Demgegenüber steht eine zweite Gruppe von Primarlehrpersonen, die eine Sicherheitshysterie reklamieren und mit Unverständnis, Widerwille und Ärger darauf reagieren.

Im Verlaufe des Forschungsprozesses stellte sich wiederholt die Frage nach einer Verknüpfung zwischen dem Sicherheitsphänomen und der Genderthematik. Ob und wie Mädchen und Knaben bzw. Lehrerinnen oder Lehrer unterschiedlich mit den Aspekten Risiko, Grenzen, Regeln, Sicherheit oder Angst umgehen, blieb jedoch auch nach mehrmaligem Durcharbeiten der Frage in den vorliegenden Daten unbeantwortet. Beim Durchforschen einschlägiger sportpädagogischer Literatur (Zimmer, 2004; Kretschmer, 2006; Laging, 2006; Wolters, 2006; Söll, 1999) fällt auf, dass die Sicherheitsthematik bis dato in keiner sport- oder grundschuldidaktischen Konzeption und auch nicht in der einschlägigen sportmethodischen Literatur einer theoretischen Diskussion zugeführt wurde. Betrachtet man die vorliegenden Ergebnisse, ist der Theoriebeitrag der Sportpädagogik zur Sicherheitsproblematik unbefriedigend. Eine sportpädagogische Aufarbeitung des Themas scheint angezeigt. Die juristische und versicherungstechnische Akzentuierung bestehender Dokumente und Richtlinienpapiere müsste dabei überschritten und um die sportpädagogische und lernpsychologische Perspektive erweitert werden. Zudem müssten und neuste Erkenntnisse aus der Unterrichtsforschung einbezogen werden. Vielversprechend scheint der bereits vorgezeigte Weg einer *narrativen Didaktik* qua Schierz (1997) und Messmer (2002) mit dilemmaartigen, fallbasierten Geschichten als Ausgangspunkt, in denen die Themen Sicherheit, Verantwortung, Verrechtlichung usw. vs. „das Recht des Kindes auf den eigenen Tod“ (Korczak, 1967, S. 40) bzw. die pädagogische Ambition, auch im Sport das Bewegungs- und Geschicklichkeitsverhalten der Primarschulkinder zu fördern - auf das Risiko hin, dass es Verletzungen geben könnte - sich gegenüber stehen. Es wäre nur klärend, wenn die Sportpädagogik dabei Grundsätze und neue Lösungsmöglichkeiten aufzeigen könnte, die sich in einigen wenigen, (proto)typischen und oft wiederkehrenden Situationen bewährend ähneln.

6 Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer zwischen Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich

6.1 Phänomenbeschreibung

I: „Dann hast du gesagt, etwas, das dich beschäftigt: Kinder haben noch kein Körperschema, haben kein Bewusstsein, es geht auch um Distanzen, Raum, Zeit erfassen.“

P4: „Ja.“

I: „Kannst du das an einem Beispiel festmachen und auch erklären, was du genau meinst damit? Was ist denn jetzt das Schwierige daran?“

P4: „Von Raum - Zeit - Orientierung zum Beispiel. Oder Raumorientierung vor allem. /Ehm ... wenn dieses Kind hineinkommt, es ist ein Mädchen, .. /ehm .. mussten wir schon schauen .. wir müssen schauen: Wo platzieren wir sie, dass sie möglichst ihren Weg findet. Also unser Schulzimmer ist ziemlich voll. Also du kannst nicht einfach frei laufen. Du musst um Tische herum und du musst um Pulte .. Pultgruppen herum und so. Und da mussten wir wirklich möglichst einen einfachen Weg für dieses Kind finden und das hat .. sie ist einem auch entgegengekommen, wir haben sie dann möglichst auch noch .. vom Geschehen, also wenn ich erkläre oder es ist so .. an einem Teil der Tafel ist sie relativ nahe. Also .. /eh .. auf Tipp hin, von dieser Lehrperson, die mir die Klasse übergeben hat, dass das Kind nahe beim Geschehen sein muss. Wenn das jetzt noch seinen Platz suchen gehen müsste, das wäre schon .. das ist dann einfach gestört .. das ist .. Also, das tut sich so auf das .. bis das seinen .. seinen Platz hat.“

I: „Aber das musst du mir jetzt erklären. Wenn du von Weg sprichst, sprichst du tatsächlich von der Schulzimmertüre zum Pult und behauptest, dieser Weg ist für dieses Kind schwierig oder so ..“

P4: „Ja, ja. Und dann .. das merkst du, das Kind ist .. von dem her nicht organisiert, es weiss nicht .. also auch, wenn du ganz klar sagst: Jetzt nimmst du das .. Mathbuch hervor, das sieht so aus und zum Beispiel das Heft. Das öffnet sein Pult, da ist ein Chaos drin, schon am zweiten Tag. Es ist ja noch nicht viel umher. Und das muss effektiv suchen, du musst dem wie .. ich stehe ne-ben-dran, ich habe fast das Gefühl, das möchte fast noch nach meinem Buch gr .. Es muss es sehen: So sieht das Buch aus. Und .. und so. Rein nur das. Dann .. hast du es gemerkt, wir haben jetzt eine Repetition gehabt in der Mathe, /eh Hunderterfeld, ganz einfach, das ist ja eingeführt. /Eh.. Wie gross ist das? Was siehst du da für Rechnungen? Und so weiter. Das .. das hat das nicht gesehen. Also das hat das .. Das hast du gemerkt und das habe ich auch geahnt .. von dem, dass das nicht geht. Und das ist schon weiter, weiter, weiter zurück, weil wir haben dann eben mit den Steinen, wir haben /eh .. die Reihen dann gelegt mit den Steinen. Zum Beispiel die 5er Reihe. Und sind die dann gelaufen draussen im Gang. Und dann haben wir die ganze Reihe auch rückwärts gehen wollen. Ich habe gedacht, weil das Feld ist zu gross, oder ein Hunderterfeld. Ich muss es vielleicht linear versuchen darzustellen. Vielleicht kann sie das besser wahrnehmen. Eine Linie. Und dann hast du gemerkt: Ok, vorwärts ist gegangen, relativ gut. 50 war einfach der Halt. Die 5er Reihe geht bis 50 und nicht weiter. Dahinter und davor gibt es keine Zahl, oder keine Möglichkeit für eine Zahl. Es gibt nicht einund-, zweiund- oder fünfundfünfzig, das die 5er Reihe sein könnte. .. Das .. das gibt es nicht. Auch wenn eigentlich ja diese Zahlen von einer anderen Reihe ist das für sie logisch, dass zum Beispiel 72 in der 8er Reihe ist. Aber .. 55 in der 5er Reihe war einfach zu abstrakt, oder. Und dann "la même chose" als wir dann zurück sind, diese Reihe rückwärts laufen. Das ist nicht gegangen. Dann haben wir versucht, /eh da habe ich dann wirklich extrem viel Zeit mit ihr gearbeitet, weisst du, /eh .. zweimal, fünfmal, zehnmal, einfach diese Merkrechnungen und dann schauen: Nützt das, wenn du zurück gehst? Es hat nicht genützt. Und dann kommt es aus, die Kindergärtnerin .. hatte dieses Kind auch schon, das .. das hast du einfach schon bemerkt im Kindergarten. Dass das auch zum Beispiel seinen Haken nicht gefunden hat in der Garderobe, das geht jetzt bei uns, das ist kein Problem. Oder auch, weisst du, viel zum Beispiel verkehrt angezogen war und so Sachen. Und dass es so g a n z l a n g e immer im Kindergarten im gleichen Spiel, Freispiel, gewählt hat, dieses Kind. Und das hat man dann herausgefunden, weil dieses Kind einfach .. sie musste sich einfach auf einen Raum

auf eine Ecke konzentrieren können. Ja nicht zuviel mehr.“

I: „Mmh.“

P4: „Und ... das dünkt mich jetzt ... das ist so ein Kind, das /ehm .. wenn du dann auch schaust, wie es .. dann denkst du: Ok, wie läuft das? Eben, es läuft sehr verhalten ins Schulzimmer hinein. Manche stürmen ja ins Schulzimmer hinein, oder. Und dann auch von den Steinen, weisst du, haben wir auch so Übungen gemacht mit /eh ... zum Beispiel den Stein .. /eh mit dem Stein einfach so wie die Linie vom Körper zeichnen. Haben wir auch gemacht. Oder ... Und das ist so .. das hat es irgendwie auch nicht so gespürt. Also .. du bist da mit dem Stein an den .. am Körper entlang, also jetzt .. Zum Teil hat es es gespürt, zum Teil nicht. Und dann auch, haben wir auch die Übung gemacht /ehm .. wir haben Steine beobachtet, genau an der Saane [Fluss], die so gerollt sind, die der .. die der Fluss getragen hat, die er noch so geschliffen hat. Dann haben wir gesagt: Jetzt rollen wir mal. Vom Rücken auf den Bauch rollen. Und das ist in eine Richtung ist das sehr gut gegangen und in die andere Richtung nicht. Bei diesem Kind. Und das ist bei anderen Kindern auch nicht so gut gegangen, dann haben wir überlegt: Wie kann man "ring" rollen? Kann ich irgendwie mit dem Arm .. nachhelfen oder so? Und dort sind einfach von ihr keine Möglichkeiten gekommen vom Körper her. Und dann habe ich gesagt: Probiert mal aus! Oder dann auch .. simple Sachen. Eben zum Beispiel wenn ich auf dem .. auf dem Rücken bin, wie kann ich .. kann ich irgend durch das Rollen aufsitzen?“

P4Z389-396

Im alltäglichen Unterrichtsgeschehen im Klassenzimmer stellt das *Bewegungsverhalten* und das *Körpersein* der Primarschulkinder eine vielfältig belastende pädagogische Herausforderung dar, wie dem Eingangsbeispiel von P4 entnommen werden kann. Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer werden von den Primarschulexperten besonders dann als belastendes Thema wahrgenommen, wenn dadurch pädagogisch inszenierte Lehr-Lernsituationen im Unterrichtsprozess oder soziale Prozesse im Klassengefüge nicht wie gewünscht oder wie geplant verlaufen oder wenn die Lehrperson den individuellen Körper- und Bewegungsbedürfnissen des Kindes nicht gerecht werden kann. Es geht demnach um Schwierigkeiten, die in alltäglichen Lehr-Lernsituationen im *Klassenzimmer* und im schulischen Alltag jederzeit auftauchen können. Mit der Eingrenzung und Fokussierung auf das Schulzimmer kommt die Unterscheidung bzw. die Abgrenzung des Phänomens vom eigentlichen Sportunterricht zum Ausdruck. P1 und P2 machen in den Aussagen unten deutlich, dass der Sportunterricht ein Fach mit einer Sonderstellung darstellt, die in der Strukturautonomie beziehungsweise in der Losgelöstheit von den anderen Fächern erkennbar wird. Im Sportunterricht geht es gemäss den Primarschulexperten hauptsächlich um *Bewegung*, *Leisten*, *Schwitzen*, *Intensität* und *Spiel*, also um eine spezielle Akzentuierung von Körper und Bewegung. Im Vergleich dazu ist die Körperlichkeit der Kinder im *Schulzimmer* ein besonderes Thema, das Aspekte wie Bewegungsbedürfnisse und Bewegungskompetenz der Kinder, oder wie P2 unten zum Ausdruck bringt, speziell auch die Verbindung von Körper und Bewegung mit Lehr-Lernsequenzen beinhaltet.

P2: „Es ist eben dann schon ein ..“

I: „Spezielles Fach.“

P2: „... i s o l i e r t e s, für sich einfach, fertig.“

I: „Ja. Ja, ja.“

P2: „Und die Mond- und .. und /eh ... Planetenkonstellationen renne ich jetzt nicht noch im Turnen nach.“

P2Z751

I: „Du hast zwei Bereiche. Eben das eine ist Turnen und das andere ist Bewegung sonst überall. Wenn du sagst, du überlegst. Das ist der Hinweis, oder. Es sind zwei Sachen...“

P1: „Ja, die sind für mich schon so, ja. Mmh. Und der, der andere, ich meine Bewegung ist fast zentraler für mich im Moment.“

I: „Welcher? Was?“

P1: „Nicht im Sportunterricht. Bewegung beim Lernen“

P1Z172

In den Interviews lassen sich drei Themen als belastende Teilaspekte des Phänomens erkennen, nämlich

- a) die Bewegungsbedürfnisse der Kinder im Klassenzimmer,
- b) die kindliche Körper- und Bewegungskompetenz und
- c) die Verbindung von Körper und Bewegung mit dem schulischen Lernen:

a) Bewegungsbedürfnisse der Primarschulkinder im Schulzimmer

I: „Ja. ... Du hast gesagt, man merke es nach den Sommerferien, wenn sie es ausleben konnten. Was meinst du damit?“

P9: „Ehm .. wie .. dass es ihnen schwierig fällt, wieder .. wieder so das Geregelte und .. und mehr still zu halten und so. Und es .. es hat mit der Bewegungsfreiheit zu tun, aber auch mit dem nicht geregelten Arbeit .. /eh Ablauf vom Tag. Es kommt alles ein bisschen zusammen. Also ich denke .. es gibt schon Kinder, die völlig aufgehen können dann .. dann in dem, die im .. geregelten Wochen - Schulalltag .. schon ein bisschen gefangen sind, im Ganzen.“

P9Z439

P5: „Heisse Themen sind .. puh .. so ein bisschen die Vergewaltigung vom Schüler ans Pult hin, so ein bisschen .. ja, so fast wie, .. wie /eh wie die Hühner auf der Stange. Und dass du .. dass es unnatürlich .. also, dass du fast wie das Gefühl hast: Das ist unnatürlich. Wenn du dem Kind zuschaust, wie es aufwächst und plötzlich muss es hinter das Pult sitzen. Das ist sicher ein Thema.“

P5Z2

I: „Du hast am Anfang gesagt, eben Bewegung im Unterricht hat an Bedeutung gewonnen.“

P3: „Es wird **mehr**, weißt du. Also wenn ich denke, wie ich angefangen habe Schule zu geben. War schon mehr: Die Kinder sind gesessen. Es hatte auch keinen Kreis. ... Und jetzt denke ich schon, dass allgemein auch .. auch so .. eben diese Frottiertücher sind so in den Klassen drin, es hat so Elemente, die einfach hineingekommen sind. Mehr mit bewegen. Oder die Kinder können auch einmal verkehrt auf einen Stuhl sitzen (lacht). Das sind schon so Sachen, die gekommen sind. ... Oder auch im Lesen, dass sie halt auf den Boden liegen können oder auf die Matratze gehen. Dass sie dort auch mehr ... körperlich auch können .. sich verändern.“

P3Z451

Mehrere Primarschulexperten sprechen im Zusammenhang mit den Bewegungsbedürfnissen der Kinder im Alltag des Schulzimmerunterrichts von fehlenden Bewegungsmöglichkeiten [„...es hat mit der Bewegungsfreiheit zu tun...“ P9Z440] und von Einschränkungen der Bewegungsbedürfnisse der Kinder in ihrer Schülerrolle [„...schon ein bisschen gefangen sind, im Ganzen ...“ P9Z440]. Das Thema Am-Pult-Sitzen wird als Schulstufen übergreifende Schwierigkeit beschrieben [„...so ein bisschen die

Vergewaltigung vom Schüler ans Pult hin, so ein bisschen .. ja, so fast wie, .. wie /eh wie die Hühner auf der Stange...“ P5Z2]. Bewegungsbedürfnisse der Kinder werden auf dem Hintergrund entwicklungslogischer Gesetzmässigkeiten des *Körper-sein-Dürfens-und-Müssens* als Problemthema wahrgenommen [...Wenn du dem Kind zuschaust, wie es aufwächst und plötzlich muss es hinter das Pult sitzen...“ P5Z2].

b) Körper- und Bewegungskompetenz der Primarschulkinder

P4: „Anders ist dann, wenn .. Das hat wieder mit dem Körperschema zu tun. Also wenn Kinder, weil es so eng ist, auch im Gang, also überall. Da musst du dir wirklich überlegen: Wenn diese Kinder hineinkommen, dann sind 20 Kinder, die durch ein kleines Türchen müssen und dann diese Aggressivität. Also, dass manche auch die Körperbeherrschung nicht haben..“

I: „Du sprichst jetzt von der Schule wieder, gell.“

P4: „Ja.“

I: „Ja.“

P4: „Dass du das jeden Tag eigentlich hast. Und dass das für sehr viele Kinder belastend ist .., weil sehr viele Kinder haben .. das merkst du auch, die haben /ehm .. die tun auch nicht gerne zum Beispiel /eh die haben nicht gerne Berührungen oder so. Und wenn du natürlich gedrückt und gestossen wirst und /eh .. wenn du die Garderobe **finden** .. musst, das ist für die schon eine riesige Belastung. Und so kommst du in die Schule und denkst schon an das, oder.“

P4Z18

P4: „Und es sind auch sehr viele Kinder, jetzt zum Beispiel, die ... eben gerade diese zwei, die ich gesagt habe. Wo ich das Gefühl habe: Ja, die zwei, die haben ihr Körperbewusstsein noch nicht. Hier, die mussten .. die mussten dort die Wandtafel putzen, also jetzt ein Ämtchen. Und weisst du, schon nur .. jetzt nur .. die Wandtafel nass machen, weisst du so..“

I: „Mit dem Schwamm.“

P4: „Ja. Mit beiden Händen. Und dann habe ich gesagt: Kannst du das mit einem .. mit einer Hand? Oder mit der anderen? Einfach solche Sachen. Und das geht nicht. Und dann tun wir zusammen .. haben wir zusammen die Wandtafel geputzt und geschaut, wie es geht. Also dass du merkst, .. weisst du, diese Bewegung hier ist schwierig, aber senkrecht noch viel schwieriger. So gewisse Sachen.“

P4Z237

I: „Und du hast auch gesagt, seine Körperhaltung ist auch .. Wie ist sie denn?“

P5: „/Ehm ..“

I: „Wenn du das ein wenig beschreiben müsstest.“

P5: „Mot .. Wie sagst du? /Ehm .. so ein bisschen ungeschickt, motorisch ungeschickt. Wie willst du dem sagen? So ein bisschen ... erst .. /eh .. ja, dass die Feinmotorik fehlt. Dass er nicht genau die Sachen trifft oder .. die Bewegungen sind nicht rund, weisst du, merkst es so, dass irgendwo ..“

I: „Und das ist gleichzeitig .. Nur so, wie ist es verhängt. Das ist gleichzeitig der, der Mühe hat mitzukommen in der Schule.“

P5: „Ja.“

I: „Aber du kannst nicht sagen, das Eine ist wegen dem Anderen.“

P5: „Nein, das muss nicht sein. Hier in diesem Fall hängt es jetzt zusammen, denke ich.“

P5Z783

Der Begriff *Körper- und Bewegungskompetenz* bezieht sich - in Abgrenzung wiederum zu fach- und sportartspezifischen Fertigkeiten im Sportunterricht - auf das Meistern alltäglicher Bewegungsherausforderungen, die sich den Primarschulkindern im Lebens- und Lernraum Schulzimmer stellen. Der selbstkompetente

Bezug des Kindes zum eigenen Körper wird in den Interviews über Aussagen zur *Körperwahrnehmung* [„...Wahrnehmungsprobleme und so...“ P9Z148], zum *Körperbewusstsein* [„...Das hat wieder mit dem Körperschema zu tun...“ P4Z18] und zur *Bewegungskompetenz* der Kinder [„...so ein bisschen ungeschickt, motorisch ungeschickt...“ P5Z786] thematisiert. Körperliche oder motorische Defizite, beispielsweise eine eingeschränkte Raum- und Körperwahrnehmung, physiologisch ungesunde Körperhaltung oder die eingeschränkte Kontrolle des eigenen Körpers stellen wesentliche Problempunkte dar.

c) Körper und Bewegung der Primarschulkinder in Lehr- und Lernsequenzen im Schulzimmer

P4: „/Ehm .. Situationen sind, dass Kinder, die auch in die 3., 4. Klasse gehen, dass die gewisse /ehm ... Bewegungen nicht machen können oder Angst haben vor gewissen Bewegungen. Und das tut sich dann .. das merkst du einfach nicht nur im Sportunterricht isoliert, das merkst du eigentlich .. im Schulzimmer auch. Das merkst du auf dem Pausenplatz, in der Pause, das merkst du im Gang. Und /ehm .. das ist das. Du hast ja nicht jeden Tag Sport. Also diese Kinder kommen ja in die Schule und du siehst: Gewisse können zum Beispiel nicht /ehm .. ich weiss auch nicht .. die können nicht Seil springen. Die können auch noch nicht in der 4. Klasse Seil springen. Oder gewisse haben /ehm .. extrem Mühe /eh wie soll ich sagen, auf .. /eh zu balancieren oder auf etwas hinauf zu stehen und wieder hinunter zu hüpfen. Und gewisse haben immer noch Mühe mit dem Treppen hinaufgehen. Die gehen noch so wie ein Kindergärteler die Treppe hinauf. Und das findest du dann einfach .. den Niederschlag findest du einfach auch in den Hauptfächern. Das findest du in der Mathe., das findest du im Deutsch, das findest du überall.“
P4Z2

P1: „**Bewegung** hat einen anderen Stellenwert bekommen - **im** Lernen ... der Kinder. .. Weisst du, dass ich mir auch im Math. etwas überlege mit **Bewegung**. Wenn ich, ich mache jetzt ein Beispiel, gell.“

I: „Mmh.“

P1: „Wenn ich dem Kind **„Und-Rechnen“** beibringe, dann laufen wir mal **vorwärts**. Oder, das geht vorwärts. Wenn ich **„Weg-Rechnen“** mache, dann laufen wir **rückwärts**, das geht zurück. Das kann ich sagen, dass das“

I: „Mmh“

P1: „sich verändert hat.“

I: „Das hat quasi mit dem zu tun, wo du dich weitergebildet hast, oder?“

P1: „Sicher ja, sicher. Das ich, das ich dort definitiv gecheckt habe“

I: „Andere Perspektiven“

P1: „Ja. Dort habe ich definitiv gemerkt, wie **Bewegung** und das Kognitive stark zusammenhängen, oder. Am Anfang von der Entwicklung des Kindes ist ja Bewegung. Es spricht noch nicht ... es .. es fängt mit Bewegung an. Und tut sich eigentlich sehr viel über die Welt so /eh zuführen. .. Und das muss ja weiter hinauf auch irgendwie funktionieren (leichtes Lachen).“

P1Z10

P5: „Ja, ja. Ich denke einfach, Sport ist ja auch .. ein Ausgleich zum .. zu der Leistung, die sie .. geistig bringen müssen, so. Wenn wir eben auch anatomisch zurückkommen, mit beiden Gehirnhälften und andern. Dass du dort versuchst, eben Brücken zu schlagen... /Eh wie kannst du .. /eh wie kannst du das verbinden, wie kannst du .. ja. Und manchmal, also ich denke, es ist sehr schwierig. Manchmal klappt es ganz gut, aber .. ja, ich meine ... häufig ist es auch mit Aufwand, also Aufwand, verbunden. Ja, wie organisierst du den Unterricht, dass du jetzt .. im Rechnen und im Aufsatz schreiben noch Bewegung hinein bringst, oder?“

P5Z524

Als dritten Problempunkt des Phänomens beschreiben die Primarschulexperten das Zusammenspiel, die Vernetzung und die Wechselwirkung zwischen der Bewegung und dem Körpersein der Kinder mit ihrem schulischen Lernverhalten und ihren Kognitionen in Lehr-Lernprozessen. Über das Bewegungsverhalten und die Körperkompetenz der Kinder, speziell über motorische Schwierigkeiten, stellen die Primarschulexperten eine Verknüpfung zu den kognitiven Kompetenzen fest, beispielsweise indem sie Übertragungen auf die kognitive Leistungsfähigkeit erkennen, ohne jedoch diese Zusammenhänge genauer erklären zu können [...*Die laufen noch so wie ein Kindergärteler die Treppe hinauf. Und das findest du dann einfach .. den Niederschlag findest du einfach auch in den Hauptfächern. Das findest du in der Mathe., das findest du im Deutsch, das findest du überall...*“ P4Z2]. Die Schwierigkeit der Primarlehrperson besteht darin, dass sie einerseits, gestützt auf ihre Erfahrungen, in der Verbindung von Bewegung mit schulisch-kognitivem Lernen eine lernbegünstigende Wirkung feststellen, sich aber andererseits, aufgrund der alltäglichen schulsystemischen Gegebenheiten und aufgrund ihres fehlenden Know-Hows nur bedingt kompetent fühlen, diesem Zusammenspiel im eigenen Lehrerhandeln Rechnung zu tragen. Die oben angeführten Zitate umschreiben das vielseitige Wirkungsnetz zwischen Bewegung und schulischem Lernen.

Die enge Vernetzung und Wechselwirkung zwischen den drei Teilaspekten des Phänomens kommt im folgenden Datenauszug über das Beispiel einer Verknüpfung zwischen Körperkompetenz und kognitivem Lernen zum Ausdruck:

P4: „Und /ehm .. weiter kannst du merken, dass Kinder /eh ... einfach auch noch nicht so ein Körperschema entwickelt haben. Das heisst, es hat ihnen gefehlt, ich weiss auch nicht, von Kleinkind auf, vom Kindergarten, das Körperschema ist noch nicht da, sie haben noch kein /ehm .. **Bewusstsein**. Sei jetzt das zum .. /eh Distanzen einschätzen, zum sich im Raum orientieren und das überträgt sich dann auf die abstrakte Ebene .. auch. Mit Schreiben, mit .. mit Zahlenräumen wahrnehmen etc.“

P4Z4

Die Qualität des Phänomens *Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer* kann - unter Bezugnahme auf die drei genannten Teilaspekte - über folgende Eigenschaften und Dimensionen beschrieben und weiter ausdifferenziert werden.

- Eigenschaft: *Individualität*

P5: „Ja, also .. Die Schwierig .. Eine Schwierigkeit ist, dass der Schüler einmal. Also vom Schüler aus gesehen, dass er Mühe hat .. ruhig am Platz zu sein und gleichzeitig zu lernen. Obwohl vielleicht der eine Schüler Bewegung bräuchte zum Lernen und der andere ist vielleicht froh, wenn es ruhiger ist. Also wo trägst du welchem Schüler wie viel Rechnung.“

I: „Mmh.“

P5: „Und die andere Schwierigkeit ist, den Unterricht zu gestalten. Dass .. dass du dem gerecht wirst.“

I: „Mmh. Aber sagst du denn .. du sprichst ja von Unterstufenkindern.“

P5: „Ja.“

I: „Also speziell, nehme ich an.“

P5: „Ja.“

I: „Weil es so dein Bezug ist.“

P5: „Ich kenne jetzt das, ja.“

I: „Wie lange können denn die? Oder wie lange können die denn sitzen? Was hast du da für ..“

P5: „Ja, das ist unterschiedlich. Der Eine kann 5 Minuten, dann siehst du schon wie seine Beine anfangen hin und her zu wandern, siehst seine Blicke wandern. Der andere, der kann dir 40 Minuten am Pult sitzen und arbeiten. Länger als vielleicht mancher 6. Klässler.“

I: „Und wieso können sie nicht am Pult sitzen? Was hast denn du das Gefühl?“

P5: „Ich habe das Gefühl, weil sie Bewegung brauchen. Und manchmal auch, weil sie .. manchmal auch weil .. weil etwas gehen muss, es muss etwas laufen. Und weil es einfach .. fast wie zu langweilig ist, am Pult zu sitzen und so ein bisschen .. passiv zu sein. Dass sie eher aktiv sein wollen.“

I: „Also aktiv wäre für dich, mehr als nur am Pult etwas zu machen, so wirklich so .. arbeiten.“

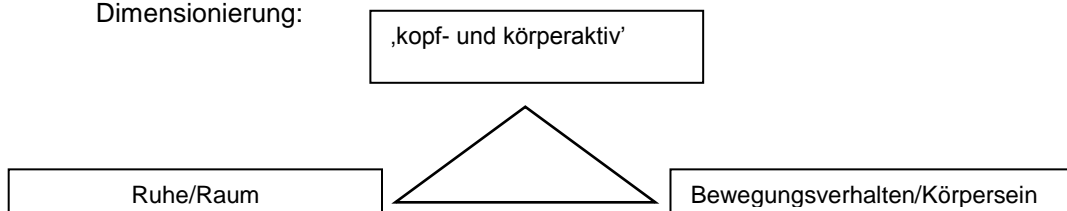
P5: „Genau. Also nicht nur .. kopfaktiv, sondern auch körperlich aktiv..“

P5Z8

Ein erstes phänomenbestimmendes Merkmal kann mit *Individualität* bezeichnet werden. Die Phänomeneigenschaft zeigt sich in den Eigenheiten der Kinder in Bezug auf folgende Aspekte:

- a) die natürliche, von Kind zu Kind unterschiedliche Bewegungslust bzw. das unterschiedliche Bewegungsverhalten [„...haben nicht alle Kinder im Schulzimmer das Bedürfnis sich .. so viel zu bewegen...“ P4Z215],
- b) die körperimplizite Notwendigkeit, ganzheitlich und handelnd zu lernen [„...Also nicht nur .. kopfaktiv, sondern auch körperlich aktiv ...“ P5Z22],
- c) das Bedürfnis des Lernenden nach Ruhe [„...Manche brauchen eher auch Ruhe ...“ P4Z215] und nach einem eigenen Arbeitsplatz [„...es hat dann auch Kinder, die dann rasend gern immer nur am Pult sitzen...“ P3Z454].

Dimensionierung:



- Eigenschaft: Stör- bzw. Regulierungsgrösse

P1: „Ich persönlich, weisst du? Ja, .. vielleicht mag ich dann das "Gschtürm" nicht, wenn da ein Bewegungszeug ist im Schulzimmer“

P1Z290

P3: „Bei ihnen dann .. dann in **diesem** Sinn ist es dann schwierig, wenn die immer in Bewegung sind, dass die anderen Kinder /eh wenn sie konzentriert arbeiten eigentlich nicht durch die Worte gestört werden, sondern durch die Bewegungen .. Bewegungen.“

I: „Mmh. Also Kinder, die ganz **stark** ein Bewegungsbedürfnis haben, dann wird es zum Störfaktor für andere Kinder in Ruhephasen.“

P3: „**Die**, die dann dies **wollen**. Es hat dann auch Kinder, die sagen deutlich: Ich habe gerne wenn es ganz ruhig ist und wenn nicht immer jemand hinter mir noch durchläuft. Und dann hat es die Kinder, die sind ganz wohl, wenn sie ganz viel gehen können. So die .. diese Verschiedenheit“

ten sind schwierig.“

I: „Das ist ein Beispiel, wie es quasi die anderen Kinder stören kann. Ist es für dich als Lehrperson .. kann es ein Störfaktor sein? Diese Bewegungsbedürfnisse?“

P3: „... Wenn es die Gruppe nicht stört, nicht nein.“

I: „Dann stört es dich auch nicht?“

P3: „Nein, das stört mich nicht.“

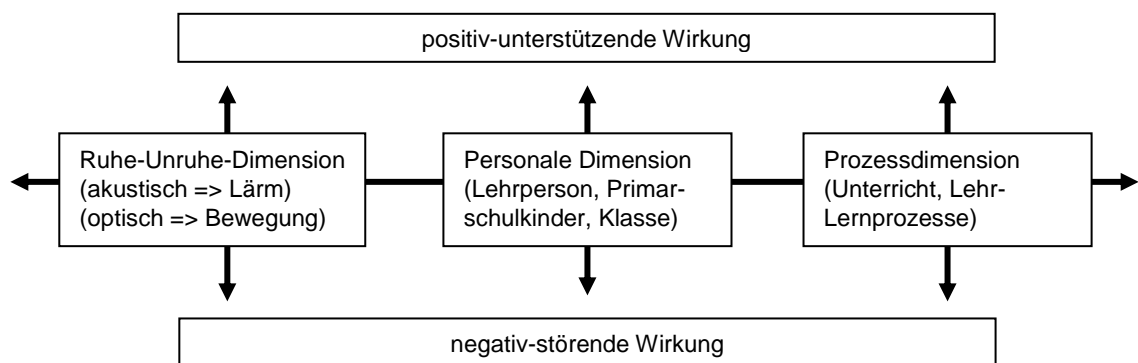
P3Z414

P5: „/Ehm .. du musst es herauslesen. Sie bringen es nicht .. das sicher nicht. Ich denke auch, ein Grund ist, sie dürfen es ja nicht sagen. Also sie ler .. also. Du willst da rechnen mit ihnen am Platz und dann dürfen sie ja nicht sagen kommen: Also nein, mir ist langweilig. Oder weiss nicht was. **Was** sie zum Ausdruck bringen, ist das Gegenteil. Dass sie sagen: Mir ist es zu laut.“

P5Z30

Bewegung und Körpersein lassen sich als Stör- bzw. Regulierungsgrössen hinsichtlich der Dimensionen *Wirkung* und *Ausrichtung* beschreiben. In der Wirkung auf das Unterrichtsgeschehen sind sie positiv-unterstützend [„...dann hat es die Kinder, die sind ganz wohl, wenn sie ganz viel laufen können ...“ P3Z416] oder negativ-störend [„...Also Kinder, die ganz **stark** ein Bewegungsbedürfnis haben, dann wird es zum Störfaktor für andere Kinder.“ P3Z415] und in ihrer Ausrichtung haben sie eine personale, eine prozessuale und - in einer spezifischen Ausprägung - eine *Ruhe-Unruhe-Dimension*.

Dimensionierung: Wirkung und Ausrichtung



- Eigenschaft: *Komplexe und intensive Erscheinungsgestalt*

I: „Was ist denn der Bewegungsdrang? Wie .. wo äussert sich der? .. Wie und wo äussert sich der? ... Weisst du, wo nimmst du das wahr? An was siehst du das?“

P7: „An Rangeleien, wenn die Schule ist, zum Beispiel. Im Gang, da fängt das an. Und dort geht dann eine .. wenn die Schulkinder hinausgehen, dann geht eine geballte Kraft hinaus. Und die .. ergiesst sich dann so über den Platz hinein. Dann wird zuerst einmal .. wie Gas gegeben. Und das spürst du. Und jetzt bei den Jungs eben .. mit .. mit der Kraft, vielleicht komme ich auch auf das von der Kraft her. Diese Rangeleien, das ist .. das ist extrem. Da musst du einfach zwischendurch einmal sagen: Hey Jungs, /eh .. geht hinaus.“

P7Z363

P6: „Ja. Ja. Sie können sich auch ausklinken, in vielen Situationen, und manchmal dann auch nicht, oder. /Eh oder .. dass sie sagen: Können wir draussen das .. das Theaterspiel machen. Oder sie "theatere" **wahnsinnig**. Das ist auch etwas. Das Theaterspiel, das ist ein Bewegungs .. das ist sicher .. also sie setzen sich auch gerne in Szene ..“

I: „5., 6. Klässler auch? Ist das so? Habe ich nicht so gesehen..“

P6: „Ja. Ex .. Unwahrscheinlich. ... Am liebsten möchten die jedes Franz. .. in jeder Franz .. irgend einen Dialog auf Französisch spielen oder ..“

I: „Oder inszenieren?“

P6: „... oder .. genau, inszenieren und jetzt haben wir da gerade heute .. haben wir da die Eidgenossen und so (Schüler) Können wir den Tell aufführen? Dann .. dann müssen wir schauen. Können wir das auch noch inszenieren? Dann haben wir da irgendeine biblische Geschichte (Schüler) Können wir ein Theater daraus machen? (LP) Ja, auf jeden Fall. (lacht) Immer so! Sich so .. eben auch wieder ein Bewegungsspiel.“

P6Z110

P7: „Ja, ja. Gut, du siehst es auch im Werken zum Beispiel. Dass manche Kinder .. x Mal die Treppe rauf, die Treppe hinab gehen. Für einzelne Sachen laufen, die du gleichzeitig zusammen machen könntest.“

I: „Mmh.“

P7: „Und dort ein bisschen Zeit verlieren. Wo du einfach merkst: Ja, es .. es geht jetzt wahrscheinlich dort einmal ein bisschen um .. schnell durch den Gang tanzen, schnell .. hinauf, hinunter und dann wieder frisch dahinter.“

P7Z388

P2: „/Ehm, was ich noch manchmal merke, ist, kommt mir gerade in den Sinn bei dem .. wenn du diesen Satz sagst, Kinder wollen Bewegung ... je länger je mehr auffällt, ... ich glaube es hat angefangen mit ADS, wo mir das aufgefallen ist. Die fragen einfach dann: Kann ich aufs WC? Manchmal müssen sie auf das WC, aber irgendwie hatte ich das Gefühl: Die wollen gar nicht aufs WC. Die müssen .. voilà .. die brauchen jetzt einfach ein bisschen Bewegung. Und da sie ja nicht gut fragen können: Kann ich ein bisschen laufen gehen? Doch sie könnten ja, aber es .. gehört sich halt nicht, dass sie .. Sagen sie halt: Kann ich aufs WC?“

I: „Und du hast das Gefühl, das ist .. weil sie Bewegung brauchen? So?“

P2: „Garantiert. Also dort ist es mir aufgefallen .. Dort hat es angefangen, wo es mir aufgefallen ist. Dann habe ich schon mal der Einen oder der Anderen gesagt, eben wo ich genau gewusst habe .. Weisst du was? Geh oder renn doch einmal schnell in den Fahrradständer hinauf und komm dann wieder.“

I: „Mmh.“

P2: „Das merkst du .. Bei denen habe ich es .. ich glaube, dort war die Ursache .. also der Ursprung, wo ich gemerkt habe, dass das denen gut tut, zwischendurch nicht nur aufstehen und den Arm heben, sondern halt auch hinaus und ... Und wo ich dann angefangen habe, mich darauf zu achten, habe ich dann viel mehr ... also klar gibt es Kinder mit schwachen Blasen .. aber, siehst du wie?“

I: „Jaja.“

P2: „Wenn Kinder sitzen und machen und nach einer halben Stunde gehen sie .. müssen sie aufs WC und nach einer Viertelstunde, auch wieder nur gegessen, doch dann ist es nicht die Blase, die drückt.. Dort muss ich mir wahrscheinlich überlegen, wahrscheinlich müsste ich alle mal schnell auf das WC schicken... Dort habe ich dann auch angefangen zu merken, ... dass dieser Bewegungsdrang bei vielen, schon auch nicht bei allen, es gibt schon auch die anderen, die .. ja nicht ein Bein vor das andere setzen.“

P2Z471

P3: „Nach so einer .. Aber das ist auch logisch, wenn sie jetzt eine Viertelstunde geschrieben haben, dass wir aufstehen und einmal die Schultern bewegen, die Hand bewegen oder uns gegenseitig massieren.“

I: „Mmh. Für dich ist das logisch?“

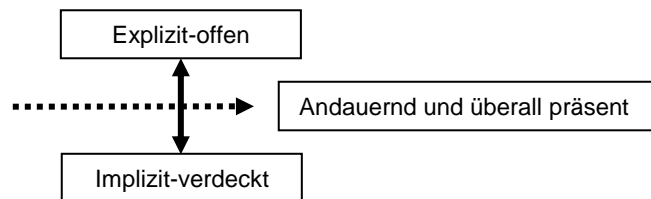
P3: „Das ist logisch. Oder die Kinder können auch sagen: Jetzt macht mir dann die Hand weh (lacht). Das ist auch ein Zeichen.“

P3Z406

Die Bewegungsbedürfnisse und die Körperkompetenzen der Primarschulkinder sowie die Thematik *Bewegtes Lernen* treten in einer komplexen und intensiven

Erscheinungsgestalt an den Tag. Sie lässt sich unterscheiden zwischen *implizit-verdeckt* [...*Manchmal müssen sie auf das WC aber irgendwie hatte ich das Gefühl: Die wollen gar nicht aufs WC. Die müssen .. voilà .. die brauchen jetzt einfach ein bisschen Bewegung...*“ P2Z471] vs. - vor allem bei den Knaben - *explizit-offen* [...*An Rangeleien wenn die Schule ist, zum Beispiel...*“ P7Z364] im Erscheinungsbild und mit *andauernd und überall präsent* [...*Bewegung ist ja für mich ein Aspekt, der im Unterricht dauernd eben irgendwo zum Vorschein kommt und dauernd ein Thema ist...*“ P5Z528] betreffend Häufigkeit und möglichen Unterrichtssituationen des Auftretens im Schulzimmeralltag. Dieses *An-den-Tag-Treten* des Phänomens geht mit der Unterschiedlichkeit der Kinder in ihrem Bewegungsverhalten und Körpersein einher.

Dimensionierung: Wirkung und Ausrichtung



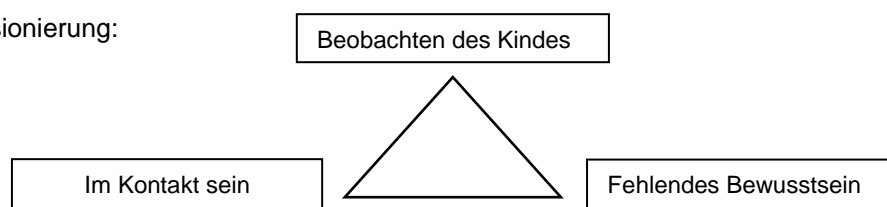
- Eigenschaft: *Interaktionsaspekt*

P3: „Das ist so wie ein *„E i n g e s p i e l t s e i n“*. Das ist wie so, dass ich spüre, sie brauchen einfach jetzt Bewegung. ... Ich kann es dir nicht einmal .. Aber das ist so eine gewisse .. Unruhe oder wenn ich .. eines dann wieder plötzlich dann alle wie auf die Toilette müssen, ist auch ein typisches Zeichen (lacht). „
P3Z392

P2: „Ja. Oder eben. Du spürst es halt einfach dann auch, dass die jetzt etwas bräuchten, gell.“
P2Z577

In den Beschreibungen kindlicher Körperlichkeit als Stör- bzw. Regulierungsgröße mit komplizierter Erscheinungsgestalt wird deutlich, dass mit dem Phänomen ein Interaktionsaspekt einher geht, der hinsichtlich des Lehrerverhaltens in den Dimensionen *Beobachten des kindlichen Körpers* und *„Im-Kontakt-sein-mit-den-Kindern“* [...*Das ist wie so, dass ich spüre, sie brauchen einfach jetzt Bewegung ...*“ P3Z392] bis zu *fehlendem Bewusstsein* für das Thema Körperlichkeit im Schulzimmer zum Ausdruck kommt.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Räumlichkeit*

P4: „Wir haben jetzt auch einen Jungen .. wir haben jetzt eigentlich ein paar Kinder in der neuen 3. Klasse, wo .. wo wir gemerkt haben, schon in dieser kurzen Woche, wo /ehm .. wo einfach Beweglichkeit fehlt. Und es mich dann Wunder nimmt: Wie beweglich ist dann ihr Denken bei gewissen Problemlöseverfahren, oder. Wo .. wo .. wo ich schon weiss: Ok, beobachte ich einfach mal. Ohne dass ich sie jetzt schon /ehm kategorisieren will, aber wo ich einfach merke ... die Orientierung ist auch schwer. Also die können sich auch nicht ihren Platz .. die Ordnung in ihrem Pult, die Ordnung wenn ich .. wie soll ich in den Kreis gehen. Das ist .. das macht ihnen Mühe. ... Und das ist das, das so ein wenig "hm" und das einem eben immer beschäftigt.“

P4Z28

P3: „Also, dass ich vielleicht .. Was mich schon beschäftigt ist, dass ein ganz starkes Bewegungsbedürfnis der Kinder da ist, bei Sechs- .. Sieben-, Achtjährigen.“

I: „Mmh.“

P3: „Ich denke, in diesem Alter, das ich auch unterrichte, dass das stark da ist. Das sieht man auch /eh dieses Phänomen .. ein Phänomen ist das effektiv gewesen. Das muss ich dir dann noch erzählen (lacht).“

I: „Mmh.“

P3: „Das war so schön. Also sie .. Ich mache ja viel mit Bewegung .. und berücksichtige das auch, dass sie sich auch viel bewegen müssen. Sie müssen viel an den Platz und wieder in den Kreis und nach hinten und .. Wo ich extra nicht zwei oder .. wo ich nicht drei Aufträge nacheinander sage, sondern nur einen, das hat auch mit Bewegung zu tun, und dann einen zweiten und dann noch einen dritten. Weil ich finde, dass das ihnen wirklich gut tut. Wir hatten für das Schulfest eine Aufführung im Rhythmiksaal. Wir haben das **geübt**, das war Bewegung mit Buchstaben .. und dann ist .. an diesem bestimmten Tag war gestuhlt, es hatte eine Abdeckfolie, die Podeste waren drin und Pflanzen waren drin. Und dann habe ich gemerkt, dass eigentlich in der .. Hauptprobe, die wir hatten, dass sie total desorientiert waren. Nur durch bestimmte Veränderungen in diesem Raum. Weil die Kinder den Raum ja wahrnehmen müssen auch. Und dann habe ich gedacht: Ich muss unbedingt mit denen nochmals in diesen Raum. Sie haben ihn nicht mehr so in **Beschluss** genommen, weil es **Pflanzen** hatte. Und weil die gesehen haben, es hat Stühle, sie haben gesehen, dort oben drauf hat es sogar eine gelbe Rolle. Und dann habe ich mit ihnen wirklich .. alles geschaut, was es neu hatte und dann habe ich gesagt: So und jetzt .. bewegt euch mal in jede Ecke von diesem Raum. Weissst du, was der **H i t** war für diese Kinder? Die sind fast alle durch alle (lacht) Stühle .. von hinten durch alle Stühle hindurch gekrochen bis nach vorne. Das war so die Bewegung, die sie am liebsten gemacht haben.“

I: „Mmh.“

P3: „Auf den Boden und diese Perspektive eingenommen. Oder dann wieder hinauf .. zu oberst hinauf und wieder geschaut.“

I: „Raum erfahren.“

P3: „Ja.“

I: „Ja.“

P3: „Das war so sehr .. /eh ... Das hat mir wieder einmal gezeigt, wie fest dass es das braucht, den Raum wirklich erfahren zu können und für die Kinder auch auf den **Boden** zu gehen und in die Höhe zu gehen im Schulzimmer.“

I: „Mmh. Jetzt sind wir ja ein bisschen drin in diesem Thema, oder, das du als erstes gesagt hast. Bewegung im Unterricht hat an Bedeutung gewonnen .. im Zusammenhang mit Sitzen, grosses Bewegungsbedürfnis.“

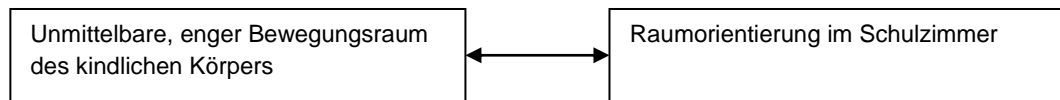
P3: „Ja, ja. Das .. Ja, allgemein. Dass sie einfach .. es kommt auch wirklich je nachdem auf die Klasse draufan. Aber auch wenn man denkt, so das Lernen hat ja schon zu tun mit rechts und links Koordination. Darum ist Bewegung schon enorm wichtig. Oder auch ein Kind, das sich sicher bewegen kann, ist dann auch selbstsicherer, steht mit beiden Beinen auf dem Boden.“

P3Z337-349

Wie bereits am Beispiel des Mädchens im Eingangstext zu diesem Kapitel deutlich wurde, hat das Phänomen in zweifacher Hinsicht ein Räumlichkeitsmerkmal.

Die *Räumlichkeit* kindlichen Bewegungsverhaltens und Körperseins bezieht sich auf den unmittelbaren und engeren Bewegungsraum des kindlichen Körpers [...*der hat .. sich auch im Raum nicht so bewegen können. Der ist in Pulte reingelaufen und so ...*“ P1Z129], und/oder in einem weiteren Sinn auf die Raumorientierung im Schulzimmer [...*Das hat mir wieder einmal gezeigt, wie fest, dass es das braucht, den Raum wirklich erfahren zu können und für die Kinder auch auf den **Boden** zu gehen und in die Höhe zu gehen im Schulzimmer...*“ P3Z347]. Das räumliche Orientierungsverhalten des Kindes im Klassenzimmer sowie die Orientierung *am* und *mit* dem eigenen Körper kommt im Bewegungsverhalten der Kinder zum Ausdruck.

Dimensionierung:



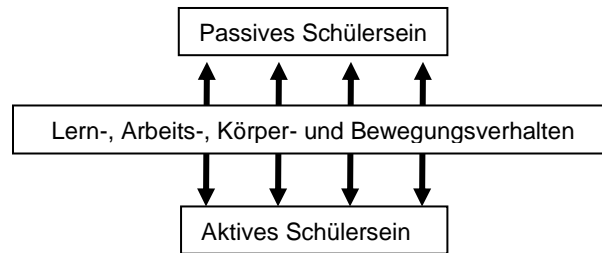
- Eigenschaft: *Le(i)bhaftigkeit*

P6: „Also diese Klasse kann .. die hat einen wahnsinnigen Bewegungsdrang. Einen **wahnsinnigen** Bewegungsdrang. .. Und vielmals ist es so, dass .. ich denke schon, die kommen zu wenig .. die kommen zu kurz. Die kommen eindeutig zu kurz (lacht). Ja, ja.“

P6Z106

Vielfalt und Intensität betreffend Bewegungsverhalten und Körpersein können mit der Bezeichnung *Le(i)bhaftigkeit* paraphrasiert werden. Sie ergibt sich aus jenen Aussagen der Primarschulexperten, welche, über den Vergleich unterschiedlichen Schülerverhaltens nebst dem *Kopfsein* ein *leibliches* und *lebhaftes Körpersein* erkennen und auf die verschränkte Beziehung der beiden Aspekte *Kopf* und *Körper* im *Schülersein* hinweisen. Die *Le(i)bhaftigkeit* wird von den Primarschulexperten im *Körper- und Bewegungsverhalten* sowie im *Lern- und Arbeitsverhalten* der Kinder als Schwierigkeit erkennbar und hebt den Unterschied zwischen *passivem* vs. *aktivem Schülersein* hervor. Dieser Aktivitätsaspekt wird von den Primarschulexperten durch zahlreiche Beispiele dokumentiert, welche mit mehr als exemplarischer Deutlichkeit auf das dialektische Verhältnis von Sitzen vs. Bewegungsbedürfnis als Belastungskomponente - für die Schulkinder wie für die Lehrperson - verweisen. Dabei wird das Sitzen am Pult als dominante Körperposition des Primarschulkindes wahrgenommen. Die Primarschulexperten brauchen dafür Ausdrücke wie: *ruhig, schlapp, müde, passiv, in den Stühlen hängend und gefesselt sein* vs. *unruhig, nervös, bewegend, schaukelnd und sturzgefährdet*. Sie beurteilen das Sitzen der Kinder - unter einem Faute-de-mieux-Vorbehalt fehlender Alternativen - insgesamt kritisch.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Instrumentell-funktionaler Aspekt*

P2: „Und **manchmal** .. andere Kinder lernen es wirklich besser ohne Bewegung“

I: „Das ist unterschiedlich, ja.“

P2: „Da bin ich überzeugt. Bei denen .. dieses Ball prellen hilft wirklich, dass sie .. da bin ich überzeugt. Aber wir dürfen die anderen nicht vergessen. Und das .. das ist so ein bisschen überall immer .. /ehm mein Bedürfnis. Weisst du, auch als diese Wochenpläne aufgekomen sind. Für mich hat es wirklich mehr "Wochenplan-Verwahrloste" gegeben, als man wahrhaben wollte.“

I: „Es waren viel nicht echte Wochenpläne?“

P2: „Das kommt noch dazu. Aber es hat **die** Kinder gegeben, und zwar in jeder Klasse ...quer durch in jeder Klasse, wo du wirklich .. wo das nicht gegangen ist. Es ist nicht gegangen. Einfach mit einer Hilfe. Wenn du sagst: Schau jetzt, dein Wochenplan ist jetzt ein Tagesplan. Jetzt schauen wir halt, was machst du heute. Aber das hat man wie ..“

I: „überfordert, so?“

P2: „Ja, aber .. weisst du, auch von den ... Pädagogen..hat man das nicht /ehm ... wahrhaben wollen oder zumindest auch nicht deklariert. Das ist einfach Wochenplan und "Hü" und die Kinder sollen lernen sich zu organisieren. Und das stimmt ja alles.“

I: „Mmh. Mmh.“

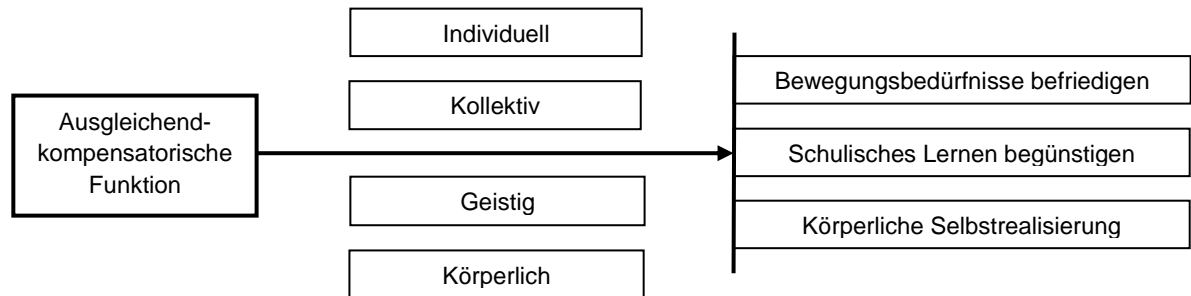
P2: „... Und das ist ja hier beim Bewegen und Lernen auch so. Die Kinder ..“

P2Z511

Die instrumentell-funktionale Eigenschaft wird durch die Primarschulexperten mit den Themen *Bewegungsbedürfnisse befriedigen*, *schulisches Lernen begünstigen* und *körperliche Selbstrealisierung* verknüpft. Diese Dimensionierung bezieht sich sowohl auf das einzelne Kind als auch auf die Klasse. In den Aussagen der Primarschulexperten zur ausgleichend-kompensatorischen Funktion lässt sich eine Instrumentalisierung der Bewegung zum Durchbrechen der Schulfächer-Struktur erkennen. Dieser ausgleichend-kompensatorische Aspekt wird durch die Unterscheidung zwischen *körperlichem Ausgleich* (v.a. zum Sitzen) und *geistigem Ausgleich* (v.a. zur kognitiven Arbeit) bestätigt und erweitert. Die Reaktionen auf die instrumentell-funktionale Ausrichtung der Bewegung auf das schulische Lernen schwanken bei den Primarschulexperten zwischen den Polen *Allerweiltsheilmittel* vs. *Ablehnung*. P2 hinterfragt überhöhte Wirkversprechen an die Bewegung, indem sie sich auf das Beispiel der Wochenplanmethode beruft [„...das ist ja hier beim Bewegen und Lernen auch so ...“ P2Z519]. Entsprechend wird der Instrumentalisierung von Bewegung im Schulzimmer und daraus erhofften Wirkversprechen

auf das schulische Lernen mit kritischer Offenheit begegnet [„...andere Kinder lernen es wirklich besser ohne Bewegung ...“ P2Z511].

Dimensionierung:



Insgesamt kommen die Schwierigkeiten der Primarlehrperson über die drei phänomenalen Teilaspekte sowie in den sechs Phänomeneigenschaften zum Ausdruck:



Abb. 19: Schwierigkeiten der Primarlehrperson mit dem *Bewegungsverhalten* und dem *Körpersein* der Primarschulkinder im Schulzimmer

Beanspruchungskomponente

Die Belastungskomponente des Phänomens *Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer* kann über die drei Punkte *Lernerleichterung*, *Unterrichtsstörung* und *Ausgleich* umschrieben werden. Die Primarschulexperten fühlen sich aus ganz unterschiedlichen Gründen häufig nicht fachkundig genug, um hinsichtlich des einen oder mehrerer dieser drei Aspekte kompetent zu handeln. Dies betrifft beispielsweise das Erkennen von Defiziten bezüglich Körper- und Bewegungskompetenz, etwa die Körperhaltung oder motorische Schwierigkeiten. In alltäglichen Lehr-Lernsituationen im Klassenzimmer stellt die Berücksichtigung des kindlichen Körpers oder der gezielte Einsatz von Bewegung die Primarlehrperson vor teilweise grosse Probleme, beispielsweise wenn es darum geht, kognitive Lernsequenzen durch Bewegung zu begünstigen. Diese Beanspruchungsproblematik soll im folgenden Abschnitt über die Analyse und Klärung der Bedingungsfaktoren aufgearbeitet werden.

6.2 Bedingungsfaktoren

Bedingungsfaktoren zur dargestellten Phänomenproblematik können in einer vertikalen Abfolge mit der Lehrperson, dem Kind und schulsystemischen Gegebenheiten verknüpft werden. Aufgrund der auffallenden Hervorhebung durch die Primarschulexperten lässt sich als vierter Bedingungsfaktor ein Innovationsaspekt erkennen, der gesondert betrachtet wird. Hinsichtlich ihrer Wirkung lassen sich die Bedingungsfaktoren mit den drei phänomenalen Teilaspekten in einer horizontalen Abfolge vernetzen.

Bedingungsfaktoren	Bewegungsverhalten und Körpersein von Primarschulkindern im Schulzimmer - zwischen Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich					
	Bewegungsbedürfnisse der Kinder		Kindliche Körper- und Bewegungskompetenz		Körper und Bewegung der Kinder und Lehr-Lernsequenzen	
Lehrperson						→
						→
Kind						→
						→
Schule und Familie						→
	↓		↓		↓	→
Innovationsaspekt						

Abb. 20: Bedingungsfaktoren zu den Phänomenaspekten

6.2.1 Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen

I: „Kannst du noch ein bisschen etwas dazu sagen?“

*P7: „... Ja, ich habe einfach gern, .. eine L e r n atmosphäre. Und zum Teil beisst sich das, meine Ansprüche an die Lernatmosphäre mit der .. mit der Bewegungsmöglichkeit für die Kinder. ... Habe ich den Eindruck. Das heisst .. dass ich Situationen und danach den Bewegungsdrang effektiv unter-drücke, wenn ich das Gefühl habe: Jetzt .. will ich, dass man mir zuhört und jetzt will ich, dass ihr diese Regel kapiert. ... Und dort vielleicht **missachte**, dass es Kinder mit der .. entsprechenden Bewegung eventuell .. einen gewissen Merksatz vielleicht sogar besser hineinbekommt, oder. .. Und **dort** fehlt mir wahrscheinlich das Know-how.“*

P7Z465

Die Belastungskomponente des Phänomens liegt zwischen unzureichender *sportpädagogischer Handlungskompetenz* [„...Es ist eigentlich das Know-how, das mir fehlt...“ P7Z478] und/oder *fehlender Handlungsbereitschaft* der Lehrperson [„...Ja, .. vielleicht mag ich dann das nicht, wenn da ein Bewegungszeug ist im Schulzimmer...“ P2Z290]. Zur daraus resultierenden Einschränkung der sportpädagogischen Handlungsmöglichkeiten tragen zudem die Diskrepanz und das anspruchsvolle Abwägen zwischen den Bewegungsbedürfnissen des einzelnen Kindes und den Anforderungen, die sich durch die Führung der ganzen Klasse ergeben, bei. Ob entsprechende pädagogische Interventionsmöglichkeiten bzw. Handlungsorientierungen optimal entwickelt und eingesetzt werden können, hängt offenbar auch damit zusammen, wie die Lehrperson im Unterrichtsalltag Bewegung inszeniert, nämlich ob dies *spontan* bzw. *situations-* und *prozessorientiert* [„...automatisch...“ P2Z571] geschieht oder ob Bewegung *gezielt* als Planungsgrösse des Unterrichts vorbereitet und entsprechend inszeniert wird. P2 verweist deutlich auf dieses Spannungsfeld:

P2: „Ja. Bewegter Unterricht läuft wahrscheinlich einfach .. wahrscheinlich hast du recht. Nein, du hast sicher recht. Ich behaupte zum grössten Teil .. läuft es automatisch. Ich sage nicht optimal. Man kann wahrscheinlich.. man könnte wahrscheinlich schon noch mehr, wenn man mehr das Bewusstsein hätte dafür.“

P2Z571

Im Gegensatz zum ersten Phänomenaspekt *Bewegungsbedürfnisse*, welcher für die Primarlehrperson offensichtlich gut erkennbar ist, bereitet ihnen die Einschätzung der *Körper- und Bewegungskompetenz* der Primarschulkinder als zweiter Phänomenaspekt deutlich mehr Mühe, insbesondere wenn es um das Erkennen, Diagnostizieren und um das Erklären motorischer bzw. körperlicher Defizite geht. Situationen, wo das *Bewegungsverhalten* und das *Körpersein* der Primarschulkinder im Sinne des dritten Phänomenaspekts, also im Zusammenhang mit dem schulisch-kognitiven Lernen im Klassenzimmer als Störfaktoren erscheinen, lassen sich gemäss den Primarschulexperten leicht erkennen und beschreiben. Ansonsten sind die drei Teilaspekte des Phänomens aufgrund der Breite, der Vielschichtigkeit und des Erscheinungsbilds für die Lehrperson nur unter Einbezug der oben genannten Interaktionsbedingungen des *Beobachten-Könnens* und des *Im-Kontakt-Seins* mit den Kindern erkennbar. Aus Sicht der Primarschulex-

perten stellt die Beobachtungskompetenz der Lehrperson, nebst dem spezifischen Wissen über kindliche Entwicklung und Störungen, eine Schlüsselkompetenz dar, um die kindliche Bewegungskompetenz erfassen zu können. Einige Primarschulexperten sprechen sich diesbezüglich das notwendige Fachwissen und die Beobachtungskompetenz nicht zu. Offenbar hängt die Bereitschaft zur Übernahme pädagogischer Verantwortung für die kindliche Körper- und Bewegungskompetenz von der eigenen Kompetenzwahrnehmung und vom Rollenverständnis der Lehrperson ab. Teilweise fühlen sich Primarlehrpersonen nämlich nur bedingt für die Bewegungskompetenz der Schulkinder verantwortlich und/oder sie sehen sich nicht in der Lage, eine kompetente Einschätzung der Körperwahrnehmung, des Körperbewusstseins oder der Bewegungskompetenz einzelner Kinder in ihrer Klasse selber vorzunehmen, wie folgende Textauszüge dokumentieren:

P4: „/Ehm .. einerseits eben, dass man .. wie soll ich sagen, ich will es ja nicht kategorisieren. Aber dass ich weiss zum Beispiel .. Oder wenn ich sehe, ein Kind .. manche Sachen, Probleme kann ich erkennen von Kindern. Ich jetzt mit meiner Ausbildung oder so weit wie ich stehe. Sehe ich: Ah, der sieht rot und grün nicht. Ok, farbenblind, he. Diese und diese Möglichkeiten habe ich, dem .. zu helfen, dass der zurecht kommt im Alltag. Und mich dünkt, das Ganze was die Bewegung angeht, .. ist einfach so .. vielfältig. Und /ehm ... das ganze Kind betreffend, wo ich nicht alles sehe .. habe ich das Gefühl, zum richtigen Zeitpunkt oder früh genug, damit man dieses Kind fördern kann. .. Dass das nicht behindert wird in seiner Entwicklung und in seinem Lernen.“
P4Z197

P4: „Ich denke jetzt gerade anfangs Schuljahr muss ich wirklich schauen, wie .. einfach möglichst viele Beobachtungen sammeln, dass ich sehe, wo .. zum Beispiel ein Kind, das noch nicht schneiden kann, auch in der dritten Klasse . Oder gewisse feinmotorische oder grobmotorische Sachen.“
P4Z229

Der von den Primarschulexperten sehr ausführlich beschriebene Belastungsfaktor ergibt sich aus der Notwendigkeit, im Schulzimmer sowohl das kindliche Körpersein, die Bewegungsbedürfnisse und gleichzeitig eine lerneffiziente Inszenierung von Unterricht nicht nur unter einen Hut bringen zu müssen, sondern darüber hinaus eine möglichst lernbegünstigende Wechselwirkung dieser Aspekte zu erzielen. Was die Vernetzungen zwischen körperlicher Bewegung und kognitivem Lernen angeht, sprechen sie sich bloss eine beschränkte Handlungskompetenz zu. Fundiertes Sachwissen und methodisch-didaktisches Vermittlungswissen zu diesem Thema betrachten die Primarschulexperten als grundlegende und unabdingbare Voraussetzungen, um Unterricht so inszenieren zu können. Primarschulexpertinnen, welche über weiterführenden Ausbildung (Heilpädagogik, Logopädie, Fachlehrdiplom usw.) verfügen, schätzen ihre diesbezügliche Sach- und Handlungskompetenz aufgrund ihrer Zusatzqualifikationen positiver ein und fühlen sich auch kompetenter. Sie nehmen die Körper- und Bewegungsthematik im Schulzimmer differenziert wahr und können die Kinderperspektive in ihrem Lehrerhandeln besser berücksichtigen, wie P1 am Beispiel ihrer Zusatzqualifikation als Heilpädagogin deutlich macht:

P1: „...Und durch das Heilpäda-Studium habe ich wie einen neuen Aspekt von Bewegung kennen gelernt. .. Wie wichtig die Bewegung ist, die Abläufe. Auch für das Lernen. Um sich entwickeln zu können. ... Und wie das zusammenhängt mit dem Lernen...“

P1Z593

Die Bereitschaft der Lehrperson, sich dem Thema zu widmen, wird als Bedingungsfaktor formuliert. Die methodisch-didaktische Marginalisierung der Körper- und Bewegungsthematik im Schulzimmer wird von den Primarschulexperten als Schwierigkeit beschrieben und auch selbstkritisch reflektiert. Ein Grund für die fehlende Integration der Bewegung in den Unterrichtsalltag im Schulzimmer ist die Angst vor einem Kontrollverlust über die Klasse, die kindlichen Lernprozesse oder die Klassenführung. Nachvollziehbar ist in diesem Zusammenhang die Feststellung von P5 (siehe unten), wonach die persönliche Einstellung und Wertung der Lehrperson bewegungsfreundlichen Unterrichtsinszenierungen gegenüber einen gewichtigen Bedingungsfaktor darstellt. Lehrpersonen, welche Bewegung als Unterrichtsfaktor in ihr Lehrerhandeln mit einbeziehen, heben den erwarteten Erfolg auf das Lernverhalten der Kinder als Grund für ihre Inszenierungsbemühungen hervor. Als handlungshemmender Faktor wird ein grösserer Arbeitsaufwand für die Lehrperson angeführt, der sich auf unterrichtsmethodische Aspekte und auf das Bereitstellen von Unterrichtsmedien und Unterrichtsmaterialien bezieht. Die folgenden sechs Interviewpassagen geben einen Einblick in die alltäglichen Schwierigkeiten der Primarlehrperson im Umgang mit Bewegung und Körpersein der Kinder. Die Konkretisierung der Bedingungsfaktoren, welche bei der Lehrperson liegen, wird auf dem Hintergrund dieser Beschreibungen über den Schulzimmeralltag deutlich:

P5: „Also .. ja. Soll jetzt das fächerübergreifend auch noch stattfinden, oder .. ja oder .. Wie oder was? Aber ich denke, es ist .. ja. Es steht und fällt viel mit der Einstellung von der Lehrperson. .. Wie mit allem halt.“

P5Z602

P5: „Jaja, jaja. /Eh .. ich denke, viele Lehrer machen es nicht, weil sie dann den Überblick .. weil sie das Gefühl haben, sie verlieren den Überblick. Wenn ich die am Pult habe, oder, dann sehe ich jedem aufs Pult.“

I: „Mmh.“

P5: „Dann .. dann habe ich alle im Griff. Ich .. ich finde einfach, jeder lernt dann nicht .. so intensiv, wie du das Gefühl hast. Ich habe das Gefühl, der Eine lernt dann einfach danach mehr, wenn er für sich am Trampolin etwas machen kann oder wenn er ... in eine Ecke sitzen kann und nochmals so ein ..“

I: „Das ist der Vorteil dafür.“

P5: „Ja. Aber dafür bist du nicht nebendran und siehst es nicht. Die Frage ist, ob **du** als Lehrer sehen musst, wie er lernt?“

I: „Da man es ja sowieso kaum sieht, ob er wirklich lernt, gell.“

P5: „Ja. Also .. ich f .. ich denke, es ist ein bisschen ein Trugschluss, wenn du sagst: Dann sehe ich ihn nicht, oder.“

I: „Jaja, das ist interessant. Es ist ein Kontrollbedürfnis, das da ist, das du gar nicht einlösen kannst.“

P5: „Ja. Und ich finde auch als Lehrer musst du ja also beobachten, beobachten ist sehr wichtig. Aber du bist nicht da der Held, du bist der, der ihnen inszeniert .. Lernen müssen sie, also lernen

tun sie. Du versuchst ihnen die Möglichkeit zu geben, dass sie lernen können.“
P5Z752

I: „Aber eben wenn .. den Stress hast du jetzt trotzdem noch nicht erklärt. Sondern was ist denn genau das Belastende für dich daran? Der Stress. Das Belastende daran an diesem Gefühl?“

P7: „Ja. Es ist eigentlich das Know-how, das mir fehlt, wenn ich mir überlege: Was .. was wäre möglich mit Bewegung noch /ehm .. zu v e r b i n d e n besser. Sagen wir jetzt einmal ein Kind, das jetzt dauernd einfach etwas nicht .. checken will. Ja, wenn es das auf dem Trampolin machen kann, oder ..“

P7Z477

P6: „Aber es ist .. gewisse Sachen sind einfach rein über den kognitiven Bereich, oder, wo man dann sagt .. Ich kann das .. also **ich**, vielleicht fehlt mir dort auch die Methodik oder so .. oder vielleicht auch .. (lacht), dass man das /eh über das Bewegen lernen kann. ... Oder manchmal auch die Zeit oder der Aufwand und alles das. Dass es .. dass man alles über das Bewegen oder viel über das Bewegen lernen könnte. Ich werde dem sicher nicht immer .. oder nicht genug gerecht, denke ich.“

P6Z96

P5: „Manchmal klappt es ganz gut, aber .. ja, ich meine ... häufig ist es auch mit Aufwand, also Aufwand, verbunden. Ja, wie organisierst du den Unterricht, dass du jetzt .. im Rechnen und im Aufsatz schreiben noch Bewegung hinein bringst, oder?“

P5Z524

P1: „Also in meinen P r i m a r s c h u l j a h r e n habe ich das ganz klar getrennt von den a n d e r e n Fächern - Bewegung und Sport. .. Und seit ich auch heilpädagogisch tätig bin .. nicht Sport aber Bewegung .. tue ich, .. ist nicht mehr so getrennt. Klar habe ich noch Sport /eh fächer.“

I: „Mmh.“

P1: „**Bewegung** hat einen anderen Stellenwert bekommen - **im** Lernen ... der Kinder. .. Weisst du, dass ich mir auch im Math. etwas überlege mit **Bewegung**.“

P1Z8

6.2.2 Bedingungsfaktoren, die beim Primarschulkind liegen

Bedingungsfaktoren, die beim Primarschulkind liegen, lassen sich am *Wesen* des Kindes festmachen. P7 umschreibt nachfolgend die kindliche Wesensart am Beispiel des Zusammenwirkens schulischer Leistungsfähigkeit mit dem Wohlbefinden der Kinder, welches auch von äusseren Faktoren wie Wetter und Jahreszeit beeinflusst wird. Damit bringt sie zum Ausdruck, dass das *Wesen* der Primarschulkinder offensichtlich als Ganzes betrachtet sein will, weil es im Unterrichtsalltag nur schwerlich aufgespalten werden kann, etwa in eine Kopf- oder Körperkonzeption, wie dies durch die Fächer- und Lektionenstruktur der Schule suggeriert wird. Kindliches Körpersein und das Bewegungsverhalten können aus Sicht der Primarschulexperten auch nicht aufgeteilt werden in erwartete oder erwünschte Teilkörperlichkeiten, die je nach Schulzimmer, Schülerrolle oder Schulfach zum Ausdruck kommen sollen oder dürfen. Ein Kind ist in seiner unmittelbaren Lebensumwelt, im *Hier* und im *Jetzt* Körper. Es lebt, handelt und lernt in einer generellen Verbundenheit mit der Umwelt und sein Körper ist Dreh- und Angelpunkt seiner Existenz, wie folgender Gesprächsausschnitt verdeutlicht:

P7: „Es hat eine Zeit gegeben im November drin, war .. war ganz extrem die Bedürfnisse der Kinder. Du hast ja im Seeland unten so viel Nebel ..“

I: „Ja, ja.“

P7: „Und zum Teil **wochenlang**. Und das spürst du, das drückt. Auf mich und auf die Kinder. Und sobald dann einmal der Sonnenschein .. /eh kommt. Wenn du hinausgehst, du gehst spazieren, kommst zurück - die sind für **Tage** nachher leistungsfähiger als vorher.“

I: „Das ist schon interessant.“

P7: „Ja. ... Es ist nicht messbar. Es ist nicht .. für mich nicht erforschbar. Aber ich bin überzeugt.“

I: „Ah, das ist .. Ich zweifle keinen Augenblick daran. .. /Ehm .. es sind aber alles wieder Beispiele, die du eigentlich aus der .. Situation herausmachst, oder.“

P7: „Ja.“

I: „Aus der Situation heraus entscheidest.“

P7: „Ja.“

I: „Gestützt auf welches Wissen? Auf .. auf was für .. Wie begründest du das? Was ..“

P7: „.... Versuch. Also jetzt gerade der mit dem Nebel. Das war jetzt etwas, das ich .. das ich einmal, zweimal erlebt habe, dass es wirklich etwas bringt. Und wo ich seither explizit mache. Und vorher bist du einfach .. ja, war es elend und du hast gemerkt: Es stimmt nicht, es .. es **passt** nicht. Es passt dir nicht, es ist mühsam mit den Kindern.“

P7Z500

Verschiedene beim Kind liegende Faktoren verweisen zudem deutlich auf die bereits erwähnte Individualität kindlicher Körperlichkeit. Einer Normorientierung folgend wird die Körperkompetenz der Kinder zwischen (*pathologischem*) *Körperdefizit* und *persönlich-leiblicher Einzigartigkeit* eingeschätzt und die Ursachen dafür werden zwischen *individuellem Entwicklungsverlauf* und *fehlenden Körpererfahrungen* festgemacht.

Die pädagogische Notwendigkeit, im Unterricht dem Körpersein und der Bewegung Rechnung zu tragen, ergibt sich für die P3 (vgl. nachfolgendes Zitat) aus dem kindlichen Bedürfnis, *kopf- und körperaktiv beziehungsweise handelnd* [„mit den Händen“ P3Z379] lernen zu wollen. Die individuelle Ausprägung dieses Anspruchs zeigt sich in der unterschiedlichen Art, Form und Intensität der Bewegung, die jedes Kind braucht. Zur Sicherstellung eines Gleichgewichts betreffend die *Ruhe-Unruhe-Dimension* und damit auch zur lernwirksamen Inszenierung bewegter Unterrichtsmomente müssen aus Sicht der Primarschulexperten diese Voraussetzungen berücksichtigt werden.

Primarschulexperten thematisieren die Belastungskomponente auch über Fragen, die sich aus der alltäglichen Unterrichtspraxis ergeben: Welche Kinder brauchen zu welchem Zeitpunkt in der Schule Bewegung? Welche Bewegungsformen sind in welcher Intensität und zeitlichen Dauer lernfördernd? Wie gehe ich als Lehrperson mit den unterschiedlichen Bewegungs- und Körperkompetenzen der Kinder um? In den Fragen der Primarschulexperten tritt die Schwierigkeit, passende sportpädagogische Antworten und Lösungen auf die Individualität der Kinder zu finden, deutlich hervor, und sie unterstreichen die Belastungsdimension des Phänomens *Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Klassenzimmer*.

P3: „Und was ich auch merke, dass sie auch ganz gerne einfach mit den Händen arbeiten, konkret. Das ist glaube ich auch .. sehr stark auch auf diese Altersstufe ihrem Entwicklungsstand entspricht, sie nähen sehr gerne oder arbeiten mit Wolle oder mit Stoff .. einfach etwas in den

Händen haben. Oder mit Knete.“
P3Z379

P3: „Aber es hat dann auch Kinder, die dann rasend gern immer nur am Pult sitzen. Die muss ich dann eher einmal animieren, dass sie noch ein bisschen eine andere Bewegungsform auch noch ausprobieren. Das gibt es auch. ... Wo ich dann sage: Du musst jetzt das Tüchlein nehmen und dieses Mal sitzt du nicht am Platz, teste einmal etwas anderes. Die würden **immer** nur auf dem Stuhl sitzen. Das sind dann auch diese Kinder, die mir im Turnen auffallen.“

I: „Wie auffallen? Oder was?“

P3: „Durch /eh ..“

I: „Auch durch nicht so bewegen? Oder was?“

P3: „Ja.“

I: „Ah ja? Jaja.“

P3: „Nicht koordinierte Bewegungen oder eh/ .. sehr so schlaksig. ... Einfach nicht /eh fliegend. Die wählen dann nur das Sitzen. ... Und das ist ja auch so spannend. Ich .. also ich sehe es gerade wieder bei denen .. zwei Buben, die wir .. drei Buben .. nein bei zweien, die mir so auffallen, die wirklich bewegungsmässig ... s .. erstens es nicht so gerne machen, so wie ich spüre und dann auch sehr unbeholfen daran hingehen. Die haben **beide** Mütter, die sie überbehüten. Beiden Orten. Extrem stark. .. Und das hat ganz fest schon zu tun auch mit der Begleitung der Eltern .. von klein auf. Es ist ihnen einfach nicht so.. Diese Bewegungsmuster sind nicht so drin. Und die .. eines dieser Kinder auch in der Musik von der Bewegung her, gell.“

P3Z454

Entwicklungsalter, Geschlecht und Bewegungsbedürfnisse der Kinder sind drei weitere Bedingungsfaktoren, welche bei den Kindern liegen. Aus Sicht der Primarschulexperten haben Unterstufenkinder (6- bis 8-Jährige) nicht nur andere und ausgeprägtere Bewegungsbedürfnisse als Oberstufenkinder (9- bis 12-Jährige), sie bringen ihre Bedürfnisse auch unterschiedlich zum Ausdruck, nämlich eher indirekt über das Körperverhalten und weniger über die verbale Kommunikation. In Bezug auf die Bewegungsbedürfnisse der Kinder werden grosse Unterschiede festgestellt, die sich zwischen den Polen *ununterbrochen in Bewegung* bis - zunehmend - *bewegungsfaul* verorten lassen. Die geschlechtsspezifische Ausprägung zeigt sich am deutlichsten in den Beschreibungen zum Bewegungsverhalten der Knaben. Dieses wird von den Lehrpersonen als *bewegungsaktiver* bezeichnet und mit Wörtern wie *Kämpfen*, *Raufen* und *Spielen* umschrieben:

P8: „...Und es beschäftigt mich, dass .. viele Kinder .. nicht mehr diese Bewegung haben, die sie vielleicht bräuchten. Aber dass aber nicht nur von den Kindern aus .. also nicht nur von den Eltern aus wird es weniger gefördert, sondern dass auch .. einige Kinder .. /ehm bewegungsfauler geworden sind.“

P8Z10

P7: „.... Jetzt in der 5., 6. merkst du .. vor allem in einer 6. merkst du bei den Jungs, /eh .. dass sich langsam Kraft entwickelt.“

I: „Mmh.“

P7: „Du spürst das, wie sie miteinander umgehen /ehm .. auf dem Platz, der relativ klein ist. Da wird der Körper eingesetzt. Und du spürst, dass ihnen das irgendwie Lust macht. .. Und /ehm bei den Mädchen ist es anders. Die .. die .. die machen dort nicht mit. Aber das dürfte da sein. Das dürfte .. die .. dieser Entwicklungsschritt sein, wo sie merken: Ich habe eine Kraft, ich kann die einsetzen.“

P7Z319-321

Kindliche Ansprüche und Bedürfnisse, die sich aus der körperlichen Individualität ergeben, hängen von zwei weiteren Faktoren ab, nämlich von der *Bedeutung*, die ein Schulfach für ein Kind hat, und von seiner *momentanen Stimmungslage*. Die Ansprüche der Kinder werden demnach *in der konkreten Situation des Schulalltags* sichtbar. Auch die Interaktionsqualität in Schülergruppen und die Stimmung in der Klasse spielen als Bedingungsfaktoren eine Rolle. Kinder brauchen aufgrund ihrer körperlichen Individualität und je nach *persönlicher Tagesform* ein individuell unterschiedliches Mass an Bewegung *und* Ruhe beim Lernen im Schulzimmer. Einige kommen in die Schule, nachdem sie einen halbstündigen Schulweg gelaufen sind, während andere täglich bis zu viermal täglich eine halbe Stunde im Schulbus verbringen, sitzend notabene. Ebenso bestimmt das auserschulische bzw. familiäre Bewegungs- *und* Ruheverhalten das Phänomen *Körper und Bewegung der Primarschulkinder im Klassenzimmer* mit. Bei *speziellen* Kindern (ADS, Logopädie, Verhaltensauffälligkeiten usw.) stellen Primarlehrpersonen häufig eine auffallende, tendenziell defizitäre Körperwahrnehmung und -aktivität fest.

P5: „Ja, das andere ist auch .. eben auf die immer zurückzukommen, die halt ein bisschen Ruhe brauchen. Für mich .. manche Kinder hast du das Gefühl: "Gopf" .. die musst du jetzt jagen, die müssen ein bisschen bewegen, die machen auch na .. nach der Schule nicht viel, oder. Dann gibt es auch die Kinder .. Ich habe wirklich Kinder, paar, die haben vielleicht jeden Abend ein Hobby, über das Wochenende vielleicht je .. zwei. Macht insgesamt 5, 6, 7, 9 Hobbys, 10 Vereine. Am Montagmorgen kommen die in die Schule, "chnüttu" oder.“

I: „Mmh.“

P5: „Ja, wenn du den jetzt noch rennen und machen machst, dann ist es gerade vorbei oder. Der braucht ein bisschen einen ruhigen Rahmen, muss sich konzentrieren, mal ein bisschen herunter kommen.“

P5Z46-48

I: „Wann geht's und wann nicht? In der Schule .. im Schulzimmer bewegt zu arbeiten? So wie du jetzt formuliert hast, dass du es möchtest, oder?“

P1: „Ja. Es geht, wenn ich das Gefühl habe, die Klasse .. ist gut, weisst du, ist .. ist sie, ist sie gerade gut drauf, mit diesem **offenen** Raum können sie umgehen. Sie tun nicht zu doof zu blöd oder sind zu aufgekratzt, oder. Manchmal geht's auch nicht. Dann .. dann ist eher ein **kleiner** Raum für sie gut. Also jetzt bewegst du dich .. jetzt arbeitest du **da**, und nirgends anders.“

P1Z285-286

Die Phänomeneigenschaft *Stör- bzw. Regulierungsgrösse* bezieht sich, wie bereits beschrieben wurde, nicht bloss auf den Unterrichtsprozess und die Lehrpersonen, sondern auch auf die Kinder. Nebst der *positiv-unterstützenden* Wirkung stellen die Primarschulexperten fest, dass einige Kinder bei der Koppelung von kognitiven Lernaufgaben an körperliche Bewegung durch die Gleichzeitigkeit von Denk- und Bewegungshandlungen in eine Überforderungs- bzw. in Stresssituationen geraten. Das Aufsagen einer Zahlenreihe bei gleichzeitigem Seilspringen sei nur dann möglich und sinnvoll, wenn sowohl das Seilspringen als auch die Zahlenreihe als je einzelne Kompetenz in einem bestimmten Ausmass vom Schulkind gemeistert wird. Das Phänomen wird von Primarschulexperten kritisch betrachtet, sobald der Bewegung als lernbegünstigendem Faktor überhöhte

Wirkannahmen zugeschrieben werden. Verwiesen wird in diesem Zusammenhang auf die enge Verknüpfung zwischen defizitärer Körperkompetenz und dem Realisierungserfolg. Bewegung im Schulzimmer hat zudem nicht nur einen *positiv-unterstützenden* oder *negativ-störenden* Effekt, sondern wirkt sich auch auf die Mitschülerinnen und Mitschüler aus. Wenn ein Primarschulkind im Klassenzimmer umher geht, führt dies auch zur Störung oder Ablenkung anderer Kinder in ihren Lernaktivitäten. Insgesamt stellen das *Bewegungsverhalten* und das *Körpersein* der Kinder im Schulzimmer, sei dies als *negative Störgrösse* oder als *positive Regulierungsgrösse*, eine Schwierigkeit für die Primarlehrperson dar. Die folgenden vier Gesprächsausschnitte verdeutlichen das *Stör- und Regulierungspotenzial* von Bewegung im Schulzimmer. In jedem Interviewauszug tritt die Beanspruchungskomponente in einer je situationsspezifischen Ausprägung an die Oberfläche:

P5: „Ich denke, es gibt .. Ich denke, es gibt Kinder, ... die wollen, wenn sie rechnen wollen, wollen sie rechnen. Und wenn sie rennen wollen, dann wollen sie rennen.“

I: „Mmh. Mmh.“

P5: „Und ich denke, es gibt Kinder, die können gut beides miteinander. Oder vielleicht **besser**, beides miteinander.“

I: „Mmh. ... Und das kannst du fast nicht auffangen, wenn du .. nur Pulte hast. Ich sage jetzt einmal. Oder wenn du in der Klasse (unverständlich)..“

P5: „(gleichzeitig) Oder du wirst einfach einem Teil der Kinder nicht gerecht. Das ist ja .. Eben, da kommen wir zurück auf heterogene .. also auf Heterogen .. /Eh .. das ist auch dort so. Also .. du kannst fast nicht allen gerecht werden, irgendwo musst du ... denke ich, eine Balance finden. Mit allem ein bisschen "drin u drunter".“

P5Z38-42

P2: „Dort tue ich ... kurz ein bisschen lästern. Nein, nicht lästern. Das ist nicht wahr. Dort hat es ja lange die Strömung gegeben, oder immer noch so ein bisschen, ... alles was man mit Bewegung macht, macht sich's besser. Und ich denke, das mag für .. für einzelne.. oder für viele Kinder wahrscheinlich stimmen. Aber dort bin ich überzeugt - dort hat es Kinder, die sind .. denen hilft das **null**. Weissst du, wenn du .. weiss doch auch nicht, die Siebner-Reihe lernst mit Ball prellen .. dünkt mich das **tiptop** und wenn du /eh Takt erfährst mit gehen, dort sowieso. Oder /eh .. "und" und "weg" zählen mit vorwärts, rückwärts, das ist .. denke ich schon, wirklich gut. Aber ich habe das Gefühl ... wie mit allem anderen halt auch .. Du hast vorhin einen guten Satz gesagt, ich weiss ihn nicht mehr. Du kannst nicht jeden Fall mit dem wie lösen, beziehungsweise denke ich auch dort gibt es Kinder, die sind **völlig** überfordert mit dieser Kombination.“

P2Z488

P2: „Aber ich denke, dass es Kinder gibt ... die sind schlichtweg ich spreche ganz überspitzt. Denen **nimmt man** die Möglichkeit .. die Siebner-Reihe richtig lernen zu können, weil sie sie immer mit Ball prellen machen müssen.“

I: „Mmh.“

P2: „Oder weil sie immer müssen .. oder denen nimmt man die Möglichkeit /ehm "weg"-**Rechnen** mit können ... lernen können oder /ehm begreifen können, wenn sie immer dazu rückwärts laufen müssen.“

I: „Wieso hast du denn das Gefühl, das sei wie negativ oder wie .. kannst du es fest machen an Beispielen...?“

P2: „Nein, ich habe das Gefühl. Es ist nur ein Gefühl.“

I: „Also wenn du sagst, wenn sie immer rückwärts laufen müssen dazu ...du sagst eigentlich ein bisschen mehr wenn...du sagst ja für gewisse Kinder ist es wirklich auch nicht **gut**, das Bewegen dazu. Das ist schon das, was du meinst?“

P2: „Es ist einfach.. es ist n i c h t g u t, wenn ich damit erreichen will, dass sie wirklich das Rech-

nen lernen.“

I: „Warum?“

P2: „Weil es .. weil sie das schlichtweg nicht kombinieren können. Also ..“

I: „Mmh..“

P2: „... ich kann es dir nicht belegen. Es sind Vermutungen aufgrund von Beobachtungen, wo ich denke: Die haben so zu tun mit sich ... mit den **Zahlen** .. und die haben so zu tun mit sich .. mit dem **Körper** .. dass das schlichtweg nicht geht.“

I: „Dass das .. zu viel ist?“

P2: „Weisst du, die haben schon Mühe zu überlegen .. Also jetzt spreche ich von ganz Extremen, wirklich, gell. Die haben schon Mühe zu überlegen, wie das mit dem Rückwärtsgehen genau geht, ohne dass sie stolpern oder ohne dass sie zweimal .. also das sind jetzt wirklich Extreme. So Extreme .. ich weiss nicht.“

I: „Ich sehe .. was du sagen willst.“

P2: „Ohne, dass sie noch .. ohne, dass sie noch schauen müssen, ob .. wenn sie jetzt bei 19 sind, drei Schritte zurück sind .. /ehm, dass sie bei der 16 sind. Ich denke, wenn die 19 Sachen haben und drei Schritte .. drei Sachen wegnehmen, ist das wahrscheinlich für sie einfacher als wenn sie ihren Körper einsetzen müssen.“

P2Z488-506

P6: „Mmh. ... Ja schau, dort durch habe ich einfach auch ein bisschen zwei Herzen in der Brust (lacht). Nein, ich weiss haargenau, ich sollte die vielmehr umherdüsen und bewegen lassen, oder, dass man so .. dass man .. dass sie /ehm .. dass sie sich auch ... bewegen können. Aber manchmal ist mir das für .. ist mir das auch fast wie zu viel.“

I: „Mmh.“

P6: „Weil ... eine Bewegung ist immer auch eine .. eine Ablenkung für einen anderen. Also das kann eine Bewegung geben, kann dich beeinflussen, dann kann das so wie ein "ding ding" ein Domino, oder, Steinchen. Und das manchmal macht man (unverständlich) hier geht das ja gerade weiter, dass diese Dominobewegung. Dann gibt es eben auch das /ehm .. das selektive Können, es können sele .. also wie soll ich das sagen, ja dieses Selektieren. Sagt man das oder wie sagt man - filtern. Dieses Filtern. .. Jetzt gerade .. weil bei mir ist das **so** schwierig, dass .. zum Teil, wenn drei umherlaufen, ist das für den Vierten schon fast zu viel. Und die können sich nicht .. die können das nicht wie filtern, herausfiltern, oder, dass sie dann auch wie abgelenkt sind .. von diesen Bewegungs .. menschen. Also sei jetzt das mit körperlich oder mit dem Mund. Denn verbal ist noch einmal etwas anderes. Oder dort ist ja .. Also das dünkt mich recht schwierig. Das ist .. für viele ein Problem, dass sie dort auch nicht .. dass man gar nicht mehr filtern kann. Also auch Sachen: Was ist für mich und was ist nicht für mich. Es geht einfach alles so hinein und das hat dann einen Einfluss.“

P6Z90-92

6.2.3 Schulsystemische Bedingungsfaktoren

Das System Elternhaus/Familie und mehr noch das Schulsystem werden als Bedingungsfaktoren des Phänomens beschrieben. Bewegungs- und körperfreundliches Lehrerhandeln im Schulzimmer kann bei den Eltern Skepsis und Widerstand auslösen. Verfügt die Primarlehrperson in einer solchen Situation, wie erwähnt nicht über das notwendige Berufswissen, um Eltern gegenüber überzeugend argumentieren zu können, warum die Kinder beispielsweise selbständig Bewegungsmomente in ihr Lernhandeln einbauen oder warum im Schulzimmer gezielt an der Bewegungskompetenz der Kinder gearbeitet wird, dann wird der Bedingungsfaktor Elternhaus umso bedeutsamer. P4 bringt diesbezüglich zum Ausdruck, wie der schulsystemische Aspekt der Fächerstruktur bei Eltern inhaltli-

che Erwartungshaltungen auslöst, die der Bewegung und dem Körpersein ihrer Kinder nicht unbedingt Rechnung tragen.

*P4: „Eben, das sind auch gewisse Eltern, wo am Anfang komisch schauen. Wo sie sagen: Warum dürfen die .. mitten .. mitten im Deutsch oder in der Math. oder so .. Warum dürfen die hinaus Seil springen gehen oder so? Warum dürfen die **das**? Also dass es sehr dieser **Fächerkanon**. Mich dünkt, es ist .. es ist nicht ideal.“*

P4Z289

Die meisten Bedingungsfaktoren machen die Primarschulexperten aber nicht am System Familie, sondern, wie P4 am Beispiel des *Fachkanon-Denkens* veranschaulicht, an der Institution Schule fest. Auf der Ebene der *Gesamtschule* wird die fehlende *institutionelle* und *konzeptionelle Verankerung* und damit die notwendige pädagogische Sensibilität für die Phänomenthematik bemängelt. Dies trifft in ausgeprägterem Masse auf die Schulen zu, welche das Thema weder in einem Schulleitbild verankert haben, noch ihren Mitarbeitern gezielt Verantwortung für die Bewegungsthematik zusprechen. Klassengrösse, Lehrplan und Stundenplan sind weitere relevante Bedingungsfaktoren, welche die Gesamtschule betreffen. Schliesslich betrachtet P8 auch Lehrplan- und Stoffdruck als Hindernis, um den Bewegungsbedürfnissen der Kinder gebührend Rechnung tragen zu können:

P8: „Und das ist dann schon ein bisschen schade, oder. Ich meine, dort sieht man genau: Ihr Bedürfnis wäre schon mehr das Spielen. Und nebensächlich hast du .. hast du irgendwie einen .. einen Auftrag, einen Lehrplan, einen Stoff .. plan, den du irgendwo, irgendwann auch noch durchbringen musst. Und dort .. Ja also, das kommt jenes Mal vor, dass ich von ihrem Bewegungsdrang halt auch absehen muss und sagen muss: Hört zu, liegt jetzt gerade nicht drin. Arbeiten.“

P8Z76

P2: „Und das haben wir .. das hatten wir schon einmal irgendwie vor drei, vier Jahren haben wir einmal ein wenig ... Nein, das sind wahrscheinlich sieben, acht Jahre .. dieses Thema gehabt und haben vier Wochen gemacht über das Jahr verteilt zum Thema Bewegung. Irgendwie eine Woche war, als Behindertensportler gekommen sind, eine Woche war, als wir .. Oh ich weiss nicht .. ich kann es dir nicht mehr genau sagen. Aber Sportanlässe .. so vier verschiedene Themen aus diesem Bereich heraus. Das war damals tiptop .. das ist vorbei, dann kommt das nächste. Das nächste sind dann vielleicht Computerwochen. Siehst du wie?“

I: „Mmh.“

*P2: „Es hat **null** Nachhaltigkeit, es hat **null** Konzept bei uns. Weil sich niemand darum kümmert. Ich glaube das Konzeptuelle fehlt vor allem, das **Konzeptionelle** fehlt vor allem.“*

P2Z208-210

P5: „Ja, und ... Ja. ... Ich .. ich nehme halt den Lehrplan und das Ganze .. ein bisschen nicht so ernst .. Also nicht ernst .. ist zu viel gesagt. So ein bisschen .. flexibel. Und dann kannst du den Unterricht auch viel besser .. mit Bewegung und so kombinieren, oder.“

I: „Mmh.“

P5: „Wenn man es exakter nimmt und so und .. viele Lehrpersonen haben es ja sehr .. eher stur jetzt im Re .. also im Rechnen "zägg, zägg, zägg". .. Dann wird es .. für die sehr schwierig, noch Bewegung einzubauen. Habe ich das Gefühl.“

P5Z742-744

P1: „Einfach der erste Schritt ist die 1, die 2, die 3, die **4** vielleicht hüpfen, die 5, 6, 7, 8 und dort die Zahl ablegen - so viel wie die Rechnung gegeben hat. Das, das überlege ich mir immer öfters.“

I: „In welchem Fach ist jetzt das gewesen, das Beispiel?“

P1: „Das war jetzt Rechnen.“

I: „Ok.“

P1: „Hat einfach enorm mit der Klassengrösse etwas zu tun. Mit 26 Kindern oder mit 20 Kindern machst du das nicht gleich. .. Behaupte ich jetzt.“

I: „Ja, das verstehe ich.“

P1: „Gell, ich habe in dieser, in dieser Situation hatte ich 7 Kinder - dann machst du das eben. Und du machst das noch mit 10.“

P1Z200-206

P9: „Also. .. Was mich .. eben so im Schulalltag ganz allgemein ist so .. das .. Bewegung im Schulzimmer. Das .. das ist etwas, das mich .. das mich beschäftigt. Weil ich habe ein kleines Schulzimmer. Also .. Ich .. Klar zu **klein** für das, was ich eigentlich .. auch mit Bewegung und so manchmal machen möchte. Und da ist es einfach immer wieder so eine Herausforderung vom Organisieren her. Auch alltägliche Sachen, oder. Also .. /eh irgendwo Posten holen gehen oder Gruppenarbeiten am Boden machen oder so. Also dort so die organisatorischen Sachen. Wo ich merke, dass ich .. eigentlich mein Verständnis ein anderes ist, als dass ich mit den Rahmenbedingungen arbeiten kann.“

P9Z6

Verschiebt man die Perspektive von der Gesamtschule auf die Ebene der einzelnen Klasse im Schulzimmer, so lassen sich weitere Bedingungsfaktoren beschreiben. Sie betreffen die *räumlichen* und *materiellen Gegebenheiten* sowie das *Schulfach* oder den konkreten *Lerngegenstand*.

Die Primarschulexperten heben die Vernetzung dieser systembedingten Faktoren insbesondere mit dem dritten Phänomenaspekt, dem Zusammenspiel von Bewegung und schulischem Lernen, hervor. Im Vergleich dazu unterliegen die Phänomenaspekte *Bewegungsbedürfnisse* und *Körper-/Bewegungskompetenz* deutlicher dem Bedingungsfaktor fehlendes Know-How der Lehrperson.

Die *Schulfächer* Muttersprache, Mathematik, Natur-Mensch-Umwelt und Musik eignen sich aufgrund der fachspezifischen Besonderheiten besonders für eine bewegte Inszenierung von Unterricht. Die *materielle Komponente* bezieht sich einerseits auf das Mobiliar (Pulte, Stühle, Tische), welches als einengend und bewegungshemmend bewertet wird, und andererseits auf spezifische Klein- und Bewegungsmaterialien, die den Kriterien *kostengünstig*, *multifunktional einsetzbar* (bspw. Seile, Reifen, Gleichgewichtsmaterial, Jongliermaterialien, Spiele, Trampolin) und *einfach in der Handhabung* (d.h. platzsparend in der Haltung, wenig Gewicht, ohne Anweisung anwendbar, ungefährlich, überall einsetzbar) genügen müssen.

Die *Raumkomponente* (Anzahl Räume, Raumausgestaltung, -akustik, -grösse) stellt zusammen mit der Klassengrösse einen weiteren Bedingungsfaktor dar. Entsprechend ist die Verfügbarkeit zusätzlicher Unterrichtsräume, sei dies im Schulhaus oder auch im Freien, von Bedeutung. Damit wird deutlich, dass sich das Phänomen zwar vorwiegend, aber doch nicht ausschliesslich auf das Schulleben im Schulzimmer bezieht. Wenn es um die Körper- und Bewegungskompetenz der Kinder oder um fächerübergreifendes Lernen geht, so geschehen diese

durchaus auch im Sportunterricht, indem Lerninhalte aus anderen Fächern in die Sporthalle getragen werden. Die befragten Lehrpersonen zeigen sich allerdings unterschiedlich begeistert für einen fachübergreifenden Unterricht in der Sporthalle. Einige verstehen den Sportunterricht als spezielles Schulfach, wo die Bewegungsintensität und die kompensatorische Bewegungserziehung im Vordergrund stehen. Andere Primarschulexpertinnen sehen darin eine hervorragende Möglichkeit, die räumlichen und fachinhaltlichen Besonderheiten des Sports für die Inszenierung fachübergreifender Inhalte nutzen zu können:

P3: „Ja, was ich gerne noch so hätte, wäre schon wie ein **Bewegungszimmer** in einem Schulhaus. Weisst du, dass die Kinder .. wo es Jonglierbälle hätte und Sachen. Wo du einfach sagen könntest: Ihr könnt jetzt gehen und das machen gehen.“

I: „Mmh.“

P3: „Weisst du, wo vielleicht die Kinder auch ein wenig nach Bedürfnissen .. einmal eine Auszeit nehmen und dann sich bewegen gehen können. ... Das ist einfach ein bisschen schwierig im Schulzimmer selber, das zu machen (lacht).“

I: „Weil? Wegen der Unruhe oder wieso?“

P3: „Ja, ja. Weil ich einfach Kinder habe, die dann wieder sagen: Ich .. Ich habe gerne, wenn es ruhig ist und wenn es nicht so bewegt.“

I: „Mmh.“

P3: „Mir ist wohler. Das sagen wirklich manche Kinder, ihnen sei wohler.“

I: „Und das ..“

P3: „Und das ist schon eine Schwierigkeit, wenn du so verschiedene Lerntypen hast (lacht). Ja.“

I: „Stelle ich mir vor, ja.“

P3: „Ja.“

I: „Und du sagst: Ich .. Du hättest das gerne, so einen Bewegungsraum.“

P3: „Ja, ja.“

I: „Das ist nicht machbar oder was .. das .. Weisst du ..“

P3: „Im Moment ist es nicht machbar, ja. .. Man kann schon im Gang, das wäre dann wirklich .. das könnte ich vielleicht umsetzen. Aber dann musst du es immer wieder wegräumen. Und dann hat es wieder Klassen drin, dann muss ich mit der Klasse daneben sprechen. Weisst du, wenn es so wie installiert wäre, ist es für die Kinder auch wie **installiert**.“

I: „2Ja. Ich weiss was du meinst. Ja.“

P3: „Siehst du, da ist es installiert. Da sind die Seile, da ist das Brett, wo ich gehen kann. Dann sind sie auch gewohnt an diesen Raum und da hat es so Bewegungs.. oder Jonglieren auch.“

I: „Ich habe das in A-Dorf gesehen, kommt mir gerade in den Sinn. Im Kindergarten haben sie einen Zusatzraum gehabt. Den haben sie einfach ausgerüstet mit ein paar Bewegungsmaterialien und die Kinder konnten dort einfach gehen.“

P3: „Genau. Dann können sie einfach gehen.“

I: „Das ist .. Ja, ja.“

P3: „Gell, ja. Das denke ich, würde einigen Kindern auch noch gut tun. Dann ist es dann individueller nach Bedürfnissen. So nehme ich einfach /eh das Gebä .. /eh das Bedürfnis einer Gruppe wahr.“

I: „Das habe ich vorhin auch stark so .. wahrgenommen. Ich verstehe dich, dass du sagst .. einfach .. viele, aber jetzt sagen wir der Einzelne ist noch einmal etwas anderes.“

P3: „Genau. Der Einzelne ist dann eben noch anders.“

P3Z427-449

P5: „Genau. Und nicht so .. Ich merke es auch, jetzt wo die Klasse grösser ist, .. ist .. ist natürlich im Schulzimmer sofort mehr Lärm .. also mehr Lärm.“

I: „Ja, klar.“

P5: „Iiiii .. ist mehr .. mehr Bewegung da, mehr Schüler. Und wenn du dort zusätzliche Räume, zusätzliche Orte ... integrieren kannst, dann ist es .. dann entlastet es auch das Schulzimmer.“

I: „Und diese Räume habt ihr? Du hast genug Raum und Platz?“

P5: „Ja.“

I: „Ja. Weil ich sehe gerade .. Ich bin jetzt ein bisschen die Dinge durchgegangen, von den letzten. Es war ein Thema. Wenn man mehr bewegen soll, braucht es Raum und das sei vielfach ein Problem.“

P5: „Das ist, denke ich, in vielen Schulhäusern ein Problem. Ist bei uns momentan kein Problem. Kommt dann vielleicht wieder mit .. Zweijahreskindergarten, kommt dann vielleicht wieder ein Problem mit Basisstufe.“

I: „Mehr .. mehr .. dass es mehr Kinder hat in einem Schulhaus oder so.“

P5: „Ja. .. Engt dich natürlich wieder ein. Aber /eh .. das denke ich, ist von Schulhaus zu Schulhaus verschieden. Bei uns ist momentan kein Problem.“

I: „Mmh.“

P5: „Und das ist noch .. das ist noch schön. .. Dass du wirklich eben **viele** Gänge hast, bei uns jetzt gerade und jetzt dann viel auch .. Räume. Das ist .. das ist Luxus.“

P5Z548-558

Bewegung als Stör- bzw. Regulierungsgrösse macht auch andere Lehrpersonen und Klassen im Schulhaus zu Betroffenen. Der Lehrperson, die bemüht ist, den Bewegungsbedürfnissen der Kinder im Klassenzimmer Rechnung zu tragen, und die einen bewegungsakzentuierten Unterricht anstrebt, werden mindestens in zweifacher Hinsicht Grenzen gesetzt. Nämlich über die Lehrerkolleginnen und -kollegen, welche Bewegung in ihrem angrenzenden Schulzimmer als akustischen Störfaktor für den eigenen Unterricht wahrnehmen, oder solche, die sich quasi einem Gruppendruck unter Kollegen ausgesetzt fühlen, einen ebenso bewegungsfreundlichen Unterricht auch in ihrer Klasse inszenieren zu müssen:

P5: „/Ehm. .. Ja gut, wenn du dann musische Sachen dazu nimmst. Zum Beispiel Rechnen mit Musik verbindest und dazu noch eine Bewegung machst. .. Dann bleibt es viel besser.“

I: „Das ist so deine Erfahrung, so?“

P5: „Ja. .. Das. /Ehm .. ich versuche auch, vielleicht zum Leid von den anderen Lehrern, ich nehme auch sehr viel das Schulhaus zum .. Lernort, nicht nur das Schulzimmer. Gut, die anderen haben es vielleicht weniger gerne, wenn im Gang draussen Lärm ist. Aber .. dass .. dass ich halt mit den Treppen sehr viel rechne, dass ich .. auf und ab laufe und zähle und we .. und jenstes halt. Dass du die Sachen dazu nimmst, die du hast. Nicht nur das Klassenzimmer, sondern eben das ganze Schulhaus, den ganzen Schulplatz, den ganzen .. ja.“

I: „Mmh. .. Das sind gute Erfahrungen? Das ist ein Beispiel für das, gell?“

P5: „Sehr ja. Ja. Und dass du halt versuchst zu machen, dass es für alle stimmt. Ja. Rücksicht auch nimmst. Aber dass du halt auch zum Beispiel draussen auf dem Schulhausplatz mit Kreiden rechnest oder dass du halt .. jenstes, halt. Das ist ..“

P5Z534-538

Gleichsam wie ein roter Faden tritt in den Primarschulexpertengesprächen das Thema *Am-Pult-Sitzen* als systembedingter Problemaspekt auf. *Körpersein* im Schulzimmer bedeutet für die Kinder, in einer vorwiegend sitzenden Körperposition lernen zu müssen. Wenngleich das häufige Sitzen von den Primarschulexperten als problematisch eingeschätzt wird, so sieht eine Primarschulexpertin im Schülerpult allerdings auch ein wertvolles *eigenes Reich* für das Schulkind. Sie spricht in diesem Zusammenhang von einem *individuellen Lernraum*, der dem Kind Ruhe ermöglicht und ihm eine Rückzugsmöglichkeit garantiert. Das Sitzen als dauerhafte und alltägliche Anforderung an den kindlichen Körper stellt einen schulsystemischen Bedingungsfaktor dar, den die Primarlehrperson hauptsächlich negativ konnotiert, so etwas zwischen *ruhig, schlapp, müde, passiv, in den*

Stühlen hängend und gefesselt sein' vs. unruhig, nervös, bewegend, schaukelnd und sturzgefährdet. Eine zusätzlich spezifische Bedeutung des Sitzens als Bedingungsfaktor wird in der Verknüpfung mit dem *Lern-, Arbeits- und Bewegungsverhalten* der Kinder (*abgelenkte, abwesende oder träumende* Schulkinder) deutlich. Die Primarlehrpersonen dokumentieren dies an verschiedenen Beispielen, die mit mehr als exemplarischer Deutlichkeit das gegensätzliche Verhältnis von Sitzen vs. schülerische Le(i)bhaftigkeit hervorheben:

P5: „Nein, im Sinn .. Also, abgesehen von der schlechten .. Also, wie gesagt: Ich finde es eine Vergewaltigung am Pult, weil sie eben dort .. je nachdem sehr schlecht sitzen. Also dort bin ich schon immer drauf, dass sie sauber sitzen und alles. Aber .. mehr von der Passivität im Pult drin. So hängen.“

I: „Hängen?“

P5: „Ja. Gut, das ist dann auch Körperhaltung .. also ja, schlechte Körperhaltung springt dann auch daraus heraus.“

I: „Ja.“

P5: „Ja. ... Oder eben auch das .. Dort, ich denke, bei denen, die so **passiv** sind .. habe ich auch das Gefühl, ist es häufig so ein bisschen Bewegungsmangel. Ah, aber das muss auch nicht sein. Nein, das muss auch nicht sein. Zum Beispiel eine ist sehr passiv und die ist ein faszinierter Goalie im Fussball. Also .. ah, das ist manchmal .. Also ja“

I: „Aber passiv - sag einmal, was meinst du mit passiv genau. Noch einmal das?“

P5: „/Ehm ... dass sie .. fast wie .. doch vielleicht, dass man sie zum Teil auch als Träumer betitelt, .. als langsam, .. als /eh .. zum Teil halt auch im Pult drin liegen, so ein bisschen in diese Richtung geht es. So ein bisschen ..“

I: „Und das Schülerverhalten?“

P5: „Genau, so ein bisschen .. Meistens noch so .. manchmal auch ein bisschen abwesend. /Eh .. ja.“

I: „Mmh. Und diese Kinder, bei denen du das beobachtest, .. die sind wie? Um die Verbindung zu machen zur Bewegung. Das sind die, die auch nicht so bewegungsstark sind? Oder wolltest du nicht das sagen?“

P5: „Nein, ich habe eben gerade gemerkt, dass es nicht so sein muss. Ja.“

I: „Ja. Nicht unbedingt. Aber das ist ja ein Thema, das da ist und wo du sagst, das .. das ist etwas, das dich beschäftigt.“

P5: „Ja. Aber ich habe das Gefühl, wenn ich Bewegung reinbringen kann, sind sie aktiver dann.“

P5Z814-826

6.2.4 Innovationsaspekt als Bedingungsfaktor

B: .. wenn wir .. Ich behaupte, wenn wir ... einen Verantwortlichen hätten würde im Leitbild etwas darüber stehen. Weil es steht nichts.

I: Mmh.

B: Glaube ich.

I: Weissst du es gar nicht? Ja.

B: Und ich behaupte, wenn wir einen Verantwortlichen hätten, dann würde etwas stehen.

I: Mmh.

P2: „Darum .. das ist das, was ich vorhin gesagt habe, das ist nicht .. bei uns ist das nicht .. Es passiert unbewusst oder passiert **nicht** oder passiert ein bisschen. Aber es ist nicht wie .. weisst du, eine Grund .. **haltung**, die einfach verankert ist.“

I: „Mmh. Jaja, ich sehe, was du sagen willst.“

P2: „Und weiss .. Hey, und wie bauen wir jetzt da Bewegung hinein. Das ist nicht .. das ist nicht da.“

P2Z633-639

P7: „Mit Bewegung .. um dem Kind gerechter zu werden.“

I: „Mmh.“

P7: „Und du .. du hast nachher nach Jahren hast du deine Spur. Du bist zwar überzeugt, dass das .. /ehm eigentlich das ist, das .. das dich nicht schlecht weiterbringt und du merkst genau, dass es für das Eine oder Andere nicht das Wahre ist.“

I: „... Mmh.“

P7: „Dass es zwar für die breite Masse ist, aber ..“

I: „Jaja. Auch so Mechanismen, Gewohnheiten, oder. Also gerne die, wo man das Material hat, wo man weiss wie und .. dann machst du es.“

P7: „Jaja. Und dann hast du einerseits **ganz** gute Situationen, wo du stolz sein kannst. Und andererseits solche, wo du merkst: Mit diesem Muster, mit dem ich fahre, .. wenn ich dieses Muster zu /eh .. zu extrem fahre, nicht bereit bin nebensächlich auch noch .. auf andere Bedürfnisse einzugehen .. dann werde ich dauernd einem nicht gerecht.“

I: „Mmh.“

P7: „Oder zwei, dreien.“

P7Z488-496

Einige Primarschulexperten erwähnen die unzureichende institutionelle und konzeptionelle Verankerung des Themas *Bewegung an der Schule* [„...es ist nicht wie .. weisst du, eine Grund .. **haltung**, die einfach verankert ist ...“ P2Z639] sowie das fehlende Know-how der Lehrpersonen. P7 merkt an, dass Lehrpersonen zuerst ihre Gewohnheiten [„...Muster...“ P7Z494] durchbrechen bzw. innovativ sein müssten, um dem Phänomen gebührend Rechnung tragen zu können.

Ähnlich wie bei der Wochenplanmethode oder mit Erstleselehrgängen werden überhöhte Wirkversprechen, die Unterrichtserneuerungen und -methoden scheinbar voreilig zugesprochen werden, auch bei bewegungs- und körperbetonten Unterrichtsarrangements in Frage gestellt [„...andere Kinder lernen es wirklich besser ohne Bewegung...“ P2Z511]. Als Hinweis auf eine (innovations-)kritische Haltung der Lehrperson kann ihre unterschiedliche Beurteilung der Verknüpfung von Bewegung und Lernen im Schulzimmer gedeutet werden. Sie lässt sich zwischen *Ideologie* vs. *Machbarkeit im Alltag* verorten. Zusammen mit dem Mehraufwand, der sich für die Lehrperson ergibt, weisen diese Punkte auf eine Innovationsthematik hin. Erwähnt wird diesbezüglich auch das Problem möglicher Konkurrenzsituationen unter den Lehrpersonen. Solche Situationen können entstehen, weil innovatives Lehrerhandeln im Bereich Bewegung und Sport für alle Beteiligten der Schule oft direkt sichtbar und damit öffentlich wird, deutlicher als dies bei Innovationen in anderen Fachbereichen der Fall ist. Primarschulkinder fühlen sich angesprochen in ihren eigenen Bedürfnissen, wenn beispielsweise in der Parallelklasse, der Mathematikunterricht mit Bewegungsmaterialien verbunden, die Lese- und Pausenzeit auf dem Pausenplatz durchgeführt oder regelmässig auf dem Pausenplatz für die Teilnahme an einem landesweiten Spielturnier trainiert wird. Es kommt damit zum Vergleich mit anderen Klassen, Lehrpersonen oder mit den anderen Kindern. Daraus kann sich unter den Lehrpersonen eine belastende Konkurrenzsituation entwickeln. Um dies zu vermeiden, wird auf Innovationen verzichtet, wie P2 aus der Perspektive ihrer Tätigkeit als Schulleiterin vermerkt:

P2: „Ja, aber .. Das hat er mittlerweile, glaube ich, schon ein wenig **gemerkt**. Und ich habe ihm auch gesagt: Das ist .. da kannst du nichts dafür.“

I: „Ja.“

P2: „Das ist halt dort so, bei uns ist es halt ein bisschen schwieriger, weil du Parallelklassen hast und so. Aber .. es läuft jetzt gut. Aber der hat so viele .. weisst du, gute Ideen.. Der sagt: Hey, wir könnten doch einmal Frisbees kaufen. ... Weisst du, so ein wenig .. auch ein bisschen eine andere Richtung als nur den Handstand und das Reckturnen. Und dann hat er 4, 5, die sagen: Ja, also ich brauche kein Frisbee. Das sind sowieso wieder 20 Franken ausgegeben für .. Und er sagt: Und ich will aber dann gerade ein gutes Frisbee, fertig. ... Er kennt irgendwie einen vom Sportgeschäft und so. Und dann hast du 4, 5 die sagen: Also ich brauche mein Frisbee jedenfalls nicht. Und dann musst du immer wie schauen, also das glaube ich .. das ist jetzt ein wenig meine Aufgabe, und dann zu sagen: Ja aber, ... ihr habt andere Dinge, die ihr braucht, die er nicht braucht, die man euch nicht nimmt. Also wenn wir Geld haben .. und ich glaube, wir hatten immer ein wenig Geld für solche Dinge, soll doch der diese Frisbees kaufen können. Weisst du so dieses .. **Bremsen** von Energien, .. weil es so **träge** ist ..“

I: „Innovationskraft...?“

P2: „... und weil viele Leute ... in einem Alter sind, wo sie sich vielleicht plötzlich heute nicht noch mit Frisbees beschäftigen müssten in der Schule. Aber der würde irgendwie wirklich **ganz** viele gute Ideen bringen. Er hat auch gesagt: Hey, könnten wir nicht im Gang Trampolins aufstellen? ... Und dann habe ich gesagt: Ja /eh .. das ist gerade ein bisschen hart eingefahren, wir müssten noch ein bisschen .. (lacht) Weisst du, weil sie in B-Dorf im Gang Trampolins haben und rechnen gehen auf den Trampolins und so. Sagen, doch wir müssten .. Hier ist es so ein bisschen schwierig mit Trampolins in diesem Gang, aber wir müssten halt dann schauen, wenn wir saniert haben, ob man irgendwo so eine Ecke machen möchte, wo man ... Und das ist so ein wenig ... wo ich dann manchmal denke: "Gopf", das ist ein "Seich", wenn dann solche Leute, die .. die diesen tragen ... wir sind mittlerweile wirklich **träge** geworden, weisst du, so diesen Trott mit immer den gleichen Leuten, mit denselben Ideen, die dasselbe machen und dasselbe gegen dieselben Leute sagen, die dann etwas anderes machen. Also .. nicht .. das ist nicht auf der menschlichen Ebene.“

P2Z78-82

Beanspruchungsdimension

P5: „/Ehm ... Ja. Persönlich sicher auch ein Thema: Dem entgegen zu wirken eben gerade. Aus dem heraus ein eigenes Thema zu machen: Wie kannst du den Unterricht machen? Dass du dahinter stehen kannst. Dass .. dass du dem Rechnung tragen kannst. ... Ja, wie viel .. wie viel Bewegung mag es im Unterricht "verliden", dass du trotzdem noch Unterricht halten kannst? Oder wo .. findest du eine Unterrichtsmethode, wo beides unter einen Hut geht? So.“

P5Z4

P3: „/Ehm .. wie gestalte ich meinen Unterricht, dass ich möglichst viel Bewegung habe? Und dass das nicht als störend empfunden wird von anderen. Oder von mir. Also ich muss ja immer auch noch im Schulzimmer auch noch .. sein. /Eh .. das habe ich dann .. Also dann plane ich dann .. die Lektion. Das kommt auf die Rhythmisierung drauf an.“

P4Z209

Der *Belastungsaspekt*, der mit der Phänomenthematik zusammenhängt, dreht sich um das *bewegende Kind im Schulzimmer* und wird mit den Begriffen *Ablenkung*, *Störung*, und *Unruhe* umschrieben. In Anlehnung an das handlungstheoretische Belastungs- Beanspruchungsmodell von Rudow (1990, vgl. Kapitel 3.2) kann in diesem Zusammenhang von einer *objektiven Belastung* gesprochen werden, insofern sie unabhängig von jeder Lehrperson mit der pädagogischen Tätigkeit einhergeht. Von der objektiven Belastung unterscheidet Rudow die *subjektive Belastungsdimension*. In der Einschätzung der befragten Primarlehrpersonen

wird die *subjektive Belastung* nicht hauptsächlich negativ beurteilt, sondern im Sinne Lazarus & Launier (1981, vgl. Kap. 3.2) auch als Herausforderung (challenge) und nicht wie beim Sicherheitsthema fast ausschliesslich als Bedrohung (threat) wahrgenommen. Damit ist die Belastungsgrösse, die sich aus dem Phänomen ergibt, im Sinne von Rudow (1990) in einem wertindifferenten Sinn zwar beanspruchungsinduzierend, als emotionaler Belastungsfaktor für die Lehrperson jedoch weniger gross als beispielsweise die Sicherheitsthematik.

Die vielseitigen und teilweise widersprüchlichen Anforderungen, die sich der Primarlehrperson im Schulzimmer stellen, sind eine weitere Belastung. Schwierigkeiten ergeben sich - wie P3 und P5 oben dokumentieren - aus verschiedenen *Spannungsfeldern*, denen sich die Primarlehrperson ausgesetzt sieht. Auf einer ersten Ebene sind es *Erwartungen der Gesellschaft an die Lehrperson (Unterrichtsstoff vermitteln; Klassenführung, Ruhe und Ordnung)* vs. die *Bedürfnisse der Kinder (Bewegen dürfen; handelnd und bewegend lernen)*. Weitere Spannungsfelder, denen die Primarlehrpersonen ausgesetzt sind und die eine Belastungskomponente darstellen, sind:

- Individuelle Bewegungsbedürfnisse vs. Bedürfnisse des Klassenkollektivs
- Unruhe durch Bewegung vs. ruhiges Lernklima
- Bewegungs- und Körperbedürfnisse vs. Lehrplan- und Stoffdruck
- Lernen in Bewegung und Bewegungsbedürfnisse vs. fehlende Vermittlungs- und Inszenierungskompetenz
- Zimmer, Pulte, Stühle vs. Körpersein und Bewegungsbedürfnisse der Kinder

6.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Die Frage, wie Primarlehrpersonen - allenfalls bei unzureichendem Fachwissen - die dargestellten Schwierigkeiten im Schulzimmeralltag bewältigen, wie sie im Klassenzimmer mit Bewegungsdefiziten und -bedürfnissen von Kindern umgehen, ist Gegenstand dieses Kapitels. Dazu werden die bewältigungsrelevanten handlungs- und interaktionsstrategischen Bemühungen, die in den Daten aufgehoben sind, ausführlich dargestellt.

*P7: „Und handkehrum wenn du dann in den Wald gehst mit den Kindern und du musst halt einfach einmal eine Strecke laufen, dass du das als sportliche Zielsetzung auch .. /ehm anschauen kannst. Und nicht das Gefühl haben musst, das sei verlorene Zeit von .. /eh **kognitiven** Unterrichtsinhalten, jetzt .. vom entsprechenden Schulfach.“*

P7Z34

In den Ausführungen der Primarschulexperten kommen - implizit und explizit - die von ihnen wahrgenommenen *Grenzen* im eigenen Lehrerhandeln zum Ausdruck. Im Zusammenhang mit dem Phänomenaspekt *Körper und Bewegung der Kinder*

und Lehr-Lernsequenzen erfolgt eine Grenzsetzung durch die Kriterien *Machbarkeit* und *Umsetzbarkeit* im Schulalltag sowie über das *Effizienzkriterium*, welches bei unterrichtsmethodischen Entscheidungen eine generelle Bezugsgrösse darstellt, wie P7 oben verdeutlicht. Aus sportpädagogischer Sicht interessieren an dieser Stelle die Handlungs- und Interaktionsstrategien, welche innerhalb genau dieser Grenzsetzungen entwickelt werden, im Unterricht tatsächlich zum Einsatz kommen und sich bewähren. Der persönliche Referenzrahmen jeder Lehrperson betreffend Unterrichtsstil, Klassenführung und Lehr-Lernprozessen wird von den Primarschulexperten als weiterer Bedingungsfaktor angeführt, mit welchen Handlungsorientierungen und -strategien die drei phänomenalen Teilaspekte *Bewegungsbedürfnisse der Kinder im Schulzimmer*, *kindliche Körper- und Bewegungskompetenz* sowie *Körper und Bewegung der Kinder und Lehr-Lernsequenzen* bewältigt werden. In der folgenden Aussage von P2 wird erkennbar, dass Lehrerhandlungen nicht eindeutig aus einem spezifisch sportpädagogischen Bewusstsein für die Problematik der Körperlichkeit im Schulzimmer erfolgen. Gemäss den Primarschulexperten spielen allgemeindidaktische Überlegungen, beispielsweise betreffend Unterrichtsrhythmisierung, auch im sportpädagogisch akzentuierten Handeln eine wichtige Rolle.

P2: „Ja. Es läuft wahrscheinlich einfach .. wahrscheinlich hast du recht. Nein, du hast sicher recht. Ich behaupte zum grössten Teil .. läuft es automatisch. Ich sage nicht optimal. Man kann wahrscheinlich .. man könnte wahrscheinlich schon noch mehr, wenn man mehr das Bewusstsein hätte dafür.“

P2Z571

- *Rahmenbedingungen für das handlungs- und interaktionsstrategische Handeln der Primarlehrpersonen*

P5: „Ja, ja. Ich denke einfach, Sport ist ja auch .. ein Ausgleich zum .. zu der Leistung, die sie .. geistig bringen müssen, so. Wenn wir eben auch anatomisch zurückkommen, mit beiden Gehirnhälften und andern. Dass du dort versuchst, eben Brücken zu schlagen... /Eh wie kannst du .. /eh wie kannst du das verbinden, wie kannst du .. ja. Und manchmal, also ich denke, es ist sehr schwierig. Manchmal klappt es ganz gut, aber .. ja, ich meine ... häufig ist es auch mit Aufwand, also Aufwand, verbunden. Ja, wie organisierst du den Unterricht, dass du jetzt .. im Rechnen und im Aufsatz schreiben noch Bewegung hinein bringst, oder?“

P5Z524

An dieser Stelle werden einige Rahmenbedingungen zu den nachfolgenden Handlungs- und Interaktionsstrategien dargestellt. Bewegte Unterrichtssituationen im Schulzimmer unterliegen generell dem Kriterium *Sicherheit*, welches im Kapitel 5 thematisiert wird. Ebenso wird über die Faktoren *Zeit* (Zeitaufwand für Lehrperson bzw. Schulkind) und *Lernerfolg* (Ertrag) der Schulkinder das bereits erwähnte *Effizienzkriterium* als wichtige Bezugsgrösse des Lehrerhandelns betrachtet, wie P5 eingangs ausführt. Von allgemeiner Bedeutung für das Lehrerhandeln sind gemäss Primarschulexperten auch die beiden Anliegen, einerseits

den Lernenden *Rahmen* zu setzen, beispielsweise durch die Bereitstellung eines begrenzten Angebots an verschiedenen Arbeitsplätzen, und andererseits mit *Ritualen* zu arbeiten, etwa durch kontinuierliche Bewegungsangebote. Darüber hinaus geht es um das Aufbrechen von *Gewohnheiten* der Kinder im eigenen Schülensein, um ihnen dadurch *Zugänge* zum eigenen Körper und zu den eigenen Bewegungsbedürfnissen zu ermöglichen, wie P5 erklärt:

P5: „Ja. ... /Ehm allgemein Rituale. Also .. nicht nur Arbeitsplätze, auch im Drum und Dran, im Arbeitsverhalten. Das Kind, das vielleicht am /eh .. Stehpult gewöhnt ist, .. fühlt sich dann auch wohl am Stehpult.“

I: „Mmh. Mmh.“

P5: „Und hat den Zugang vielleicht gefunden, oder. Und das andere Kind hat vielleicht nur den Zugang nicht gefunden. Vielleicht wenn du von Anfang an jedes Kind nur Stehpulte hätte, dann würde vielleicht niemand an ein Sitzpult gehen.“

P5Z586-588

Auf dem Hintergrund dieser vorstrukturierenden Rahmenbedingungen zum Lehrerhandeln können folgende konkreten Handlungs- und Interaktionsstrategien dargestellt werden:

- *Autonomie zugestehen - eine übergeordnete Handlungsorientierung*

Individualität und Heterogenität der Primarschulkinder betreffend das Bewegungsverhalten und die Körperlichkeit sind in der Beschreibung des Phänomens als auch der Bedingungsfaktoren ausführlich dargestellt. An dieser Stelle erscheint es daher folgerichtig, wenn die Primarschulexperten auf eine übergeordnete Handlungsorientierung verweisen, die darauf abzielt, den Primarschulkindern einen selbstverantwortlichen Umgang zu ermöglichen, wenn es um ihre Bewegungsbedürfnisse, ihr Körpersein oder um die Verbindung von kognitiv akzentuiertem Lernen mit Bewegung im Schulzimmer geht. Der Aspekt *Autonomie zugestehen* zieht sich in den nun folgenden Handlungs- und Interaktionsstrategien wie ein roter Faden durch. Die unten angeführten Gesprächsauszüge dokumentieren, wie die Lehrpersonen über die Favourisierung *offener Unterrichtsformen* den Primarschulkindern ein breites Angebot betreffend Arbeitsplatz, Kooperationsform, Fachinhalt, Pausengestaltung und Bewegungsaktivität ermöglichen. Und wie sie über das Schaffen diesbezüglicher *Wahlmöglichkeiten* auf autonomes Arbeiten und Lernen der Primarschulkinder abzielen.

P7: „Also die wertvollen Sachen sind Unterrichtsformen, wo es absolut möglich ist, dass ein Kind aufsteht, zum anderen geht, fragen geht, nachfragen geht, dass es absolut möglich ist, dass eine Gruppe sagt: /Ehm Können wir draussen arbeiten gehen? Können wir ein Stockwerk weiter hinauf arbeiten gehen.“

P7Z472

P5 : „Ja. Dass du .. einfach .. den Zwang ans Pult gefesselt zu sein sprengen kannst, oder. .. Dass du .. dass du all .. dass du Vielseitiges hast. Dass du das auch hast, aber alles ein biss-

chen, dass du ... Ich finde immer diese Theorien schwierig, .. wo sie kommen und sagen: Das ist es. Oder auch bei den Erstlese - Lehrmittel, die ... gut, sie müssen überzeugt sein, dass ihr Lehrmittel das einzig Wahre und Einzige ist, oder. Ich sehe es einfach immer so ... ja, der eine hat gerne Äpfel und der andere hat gerne Birnen, oder. Und wenn du ihm einen ganzen Obstkorb hinstellst, dann hat es vielleicht für jeden Schüler etwas drin.“

I: „Mmh. Und genau deshalb spreche ich eigentlich mit dir. Weil mich ja wundert, ja was .. eben, was sagt denn der, der dann im Alltag .. Du stehst ja dort, du hast es ja. Wirklich. Was ist denn für dich Bewegung? Das ist dieser (unverständlich), das ist interessant.“

P5: „Mir ist .. Für mich ist Bewegung, wenn du .. möglichst verschiedene Sachen drin hast. Sei das .. sei das Rhythmus, sei das .. Kö .. eben Bewegungsübungen, sei das sich bewegen können, laufen, frei etwas dazu machen können, wenn du .. wenn alles irgendwo darin Platz hat.“

I: „Mmh.“

P5: „Inklusive eben, wie am Anfang .. wie ich gesagt habe, dass Stille auch ihren Platz hat. Wenn du **alles** irgendwo .. ein bisschen ... reinbringen kannst. Ja. .. Was .. eben zum Beispiel auch .. eben der A .. Mir ist sehr der Arbeitsplatz .. ist bei mir auch immer sehr offen. Sie haben einen Gruppenraum, wo sie immer hinkönnen, sie haben im Gang zwei Pulte, wo sie hinkönnen .. Die sollen arbeiten, wo es ihnen gerade recht ist. Sie sollen ..“

P5Z542-546

P9: „Ja, das ist dann unterschiedlich.. also, einfach möglichst viel .. eben, denen noch mehr entgegenzukommen mit Bewegung zwischendurch. Denen bringt es schon etwas, wenn sie zwischendurch einmal in den Gang hinaus können und dort eine andere Position einnehmen und dann kommen sie wieder zurück und haben das Spiel gemacht, so. /Ehm .. der eine Junge hat auch einmal eine .. eine Zeitlang .. wenn .. einfach, wenn er oder ich gemerkt haben: Hey, jetzt geht es nicht mehr! /Eh haben wir zusammen gesprochen und dann ist er einfach hinaus, ein bisschen .. was ist er wahrscheinlich .. 5 Körbe werfen gegangen und dann ist er wieder hineingekommen. So .. einfach aus .. Das ist dann .. das ist nicht ewig gegangen, aber das war einmal so eine Phase, wo er einfach schnell .. der hat auch schnell ein bisschen Luft gebraucht.“

P9Z156

Nebst dem *Autonomieaspekt* sind die nachfolgenden Handlungsstrategien auffallend auch durch einen *Interaktionsaspekt* gekennzeichnet. Dies lässt sich daran erkennen, dass die *Eigenartigkeit* des einzelnen Kindes im Lehrerhandeln auf unterschiedlichste Weise immer wieder zu berücksichtigen versucht wird.

- *Fächerunabhängige Handlungsstrategien zur Stärkung der persönlichen Ressourcen des Kindes*

P5: „Ja. Aber ich habe das Gefühl, wenn ich Bewegung reinbringen kann, sind sie aktiver dann.“

I: „Ok. Ja. Ja, das leuchtet mir ein.“

P5: „Ja. Und trotzdem ist jeder .. jedes Kind ist wieder ein Einzelfall für sich. Es ist so .. **sehr** unterschiedlich.“

I: „Mmh.“

P5: „... Ich denke eben auch, mit Bewegung kannst du sehr viel machen. .. Es ist ein sehr ein grosses Instrument.“

P5Z826-830

Bewegung wird auf verschiedene Art und Weise instrumentalisiert, um losgelöst von der Schulfachstruktur, die mit dem Körper und der Bewegung zusammenhängenden Lernvoraussetzungen der Kinder zu optimieren. Im Vordergrund stehen dabei nicht sportliche bzw. herz-kreislaufintensive, sondern eher ruhigere

Bewegungsformen, welche auf die Fähigkeit der Kinder zur *Körper-Innensicht* abzielen und ihre *Wahrnehmungsfähigkeit* stärken sollen. Diese Arbeit am und mit dem Körper erfolgt durch konkrete Übungen, etwa aus der Kinesiologie, aus Entspannungsprogrammen oder durch koordinative Bewegungsformen wie bspw. das Jonglieren. Die Inszenierung findet häufig im Klassenverband und unter Anleitung der Lehrperson statt. Im Mittelpunkt steht die qualitative Bewegungsarbeit und die Unterstützung lernbedeutsamer physiologischer Prozesse, nicht aber eine hohe Bewegungsintensität oder der Erwerb von sportlichen Bewegungsfertigkeiten [...*Aber das sind nicht so Hampelmann - Übungen oder Kniebeugen ...*“ P4Z335]. Insbesondere über eine *Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit* wird das kindliche Lernverhalten der Schulkinder insgesamt zu optimieren versucht. Gleichzeitig wird in präventiver Intention, beispielsweise durch gezielte Übungen betreffend Körperhaltung, an der Körper- und Bewegungskompetenz der Kinder gearbeitet. Die Schilderungen von P3 geben Einblick in die alltäglich-konkrete Arbeit im Sinne dieser Handlungsstrategie:

P3: „Oder auch noch, was .. was mich auch noch dünkt, ist ja das Eine Bewegung aber auch Entspannung. Und dass Entspannung eben auch für mich in das Schulzimmer gehört.“

I: „Wieso kommt dir das in den Sinn im Zusammenhang mit Bewegung?“

P3: „**Beides**. Wenn ich unter.. Ich habe ja auch Frottietücher in der Klasse. Zwischendurch, dass sie auf ihre Tücher ablegen, sie können sie ja brauchen im Leseunterricht, also wenn sie lesen, frei lesen oder .. auch in der freien Tätigkeit. Aber dann auch, wenn sie zum Beispiel ein .. eine Traumreise machen.“

I: „Mmh.“

P3: „Weil für manche Kinder, die bewegen sich sehr gut und sehr gern, aber für die ist es fast unmöglich, eine Minute .. sich auf sich zu konzentrieren und mal den Körper ruhig zu halten und innen drin zu bewegen. Das ist ja dann das Andere.“

I: „Was meinst du mit: Innen drin zu bewegen?“

P3: „Das geht dann einfach schon .. schon ein bisschen so .. auch in die östliche .. meditative. Das ist, dass du dich wirklich auf dich selber konzentrierst und mal der Körper aussen nicht bewegt. Aber dann gibt es innen sehr viel Bewegung und Wärme.“

I: „Mmh.“

P3: „Und das spüre ich auch, dass das die Kinder auch sehr gerne haben. Und dann auch die Kinder, die am Anfang **nicht** eine Minute die Füße auf dem Boden haben können.“

I: „Beide zusammen.“

P3: „Beide zusammen, ja.“

I: „Und was ist mit denen?“

P3: „Dass die am Schluss das auch .. wie dieses Bewegungsmuster auch lernen oder mal die Ruhe lernen.“

I: „Mmh.“

P3: „Das ... mich dünkt es schon, das gehört .. also für mich ist klar, das gehört beides zusammen. Es gibt auch eine andere Qualität nach innen zu spüren als nach aussen zu bewegen. Oder auch .. Was mich auch beeinflusst hat, ist da die ganze .. der "Rhythmus ist es", oder, der Film, den wir da gesehen haben.“

I: „Im (unverständlich). Genau, ja. Ja.“

P3: „Das hat mich auch beeinflusst, dass ich auch .. zum Beispiel in den rhythmischen Sachen oder wenn ich mit den Kindern da .. tanze oder frei tanze, viel klarer bin .. in der ... Konzentration, im Anfang, in dem, was sie machen wollen, wo es viele freie Elemente hat und dass sie wieder zu einem Schluss kommen ... ob Genauigkeit.“

P3Z359-375

- *Bewegung zur Lernunterstützung in verschiedensten Schulfächern*

P1: „Wieso ich .. Weisst du, das .. das .. das .. das Bewegungszeug, das kannst du .. das liest du überall nach. ... Aber es hat mich überzeugt. Oder überzeugt mich schon noch. Alles, was ich mal Aber du jetzt Achtung - ja, jetzt bin ich so in einer Sackgasse. (lacht).“

I: „Nein, du hast .. du hast, du bist ja am Erklären, warum du das machst. Und jetzt wolltest du gerade sagen: Alles was ich mal .. ausprobiert hast, oder was?“

P1: „Ich denke, alles was ich mal ausprobiert habe selber, bleibt mir wie besser. ...“

I: „Also einfach ins Handeln kommen?“

P1: „Wenn du **Robben** hast, oder, eine **Robbe**, wie tut die à la, sie robbt. Also **robbe** einmal durch das Schulzimmer.“

P1Z244-248

In den Daten lässt sich eine Reihe von Handlungsstrategien erkennen, die allesamt darauf abzielen, den Erwerb von Lerninhalten in einzelnen Fächern dadurch zu begünstigen, dass kognitive Lerninhalte des Faches ganz gezielt mit körperlicher Bewegung verknüpft werden. In der obigen Aussage von P1 wird gleichwohl die Unschärfe begrifflicher, inhaltlicher und didaktischer Repräsentationen zum bewegungsunterstützten kognitiven Lernen deutlich. In der Begründung der Handlungsstrategien verweisen die Primarschulexperten auf ihr Anliegen, die kognitive Leistungsfähigkeit der Schulkinder zu optimieren, und sie argumentieren mit entwicklungspsychologischen Gesetzmässigkeiten, welche die Vernetzung von Bewegung und Lernen im Schulzimmer geradezu notwendig machen. Wie in der Darstellung der Bedingungsfaktoren bereits dargestellt wurde und auch den unten angeführten Aussagen zu entnehmen ist, eignen sich aufgrund fachtypischer Merkmale vor allem die Schulfächer Muttersprache, Mathematik und Natur-Mensch-Umwelt. In der Mathematik sind es Inhalte wie Zahlenreihen, die mathematischen Grundfunktionen Addition und Subtraktion sowie Übungs- und Automatisierungsaktivitäten. In der Muttersprache sind es das Lesen, Rollenspiele und der Schrifterwerb. Das Fach Natur-Mensch-Umwelt lässt sich aufgrund seiner Gegenständlichkeit vielseitig mit Bewegung verbinden.

P1: „Ja. U .. und gewisse Sachen, gewisse Materialien sind .. sind schon auch gut. Eben **Reifen** brauche ich sehr viel .. **Bändeli**, Seile.“

I: „Hast du die im Schulzimmer?“

P1: „Habe ich im Schulzimmer, ja. Seile brauche ich sehr viel, Buchstaben legen.“

I: „Trampolin hast du gesagt, hast du auch.“

P1: „Trampolin haben wir alle auf der Etage, ja .. eins. Also einfach eins, das geben wir herum, oder.“

I: „Ok. Aha pro Etage eins?“

P1: „Pro Etage eins.“

I: „Das heisst, etwa auf drei Klassen eins, vier Klassen sind es etwa.“

P1: „Ja, genau, genau.“

P1: „Mmh. ... /Ehm .. das ist so das .. eben die Seile brauche ich sehr viel, da legen sie die Buchstaben und dann laufen sie darüber - "Finken" ausziehen und darüberlaufen. Das ist etwas, das sie immer müssen, bei jedem Buchstaben - das **kennen** sie, das machen sie alleine im Gang draussen und dann kommen sie uns holen und dann schauen wir, ob sie sie .. richtig gelegt haben.“

I: „Und dann können .. dann laufen sie noch darüber?“

P1: „Und dann laufen sie noch darüber. Manchmal auch nicht. Wenn sie nicht mögen.“

I: „Aber dann haben sie ihn gelegt .. und dann .. dann haben sie auch gehandelt, oder dann haben sie auch gemacht, dann“

P1: „Ja. Vorstellung von .. vom Kopf auf den Boden .. das ist .. und die Grösse und alles das, das ist relativ anspruchsvoll, ja. ..“

P1Z317-330

- *Rhythmisierung der Lektionen- und Fächerstruktur sowie des Arbeitsplatzes der Kinder*

P1: „Ja, ja. Das ist das Eine, dass, wenn es mit dem Lerninhalt etwas, dass ich das probiere in Bewegung /eh ja. Und das Andere ist, dass, das ist ganz banal, dass ich einfach will, dass sie sich bewegen. Weisst du, nicht die ganze Zeit am Pult sitzen, oder. Dass ich will, sei es in Positionen, dann stehen sie **mal** auf, gehen mal in den **Gang** können da mal ... dann ist das zentral. Weil ich das wichtig finde, dass sie nicht die ganze Zeit sitzen sollten ...“

P1Z220

P3: „Aber ich .. Ja, das ist ja wie ein Rhythmus im Unterricht, oder. So die Rituale und ein Rhythmus, wo sie ruhiger arbeiten, wo wieder mehr .. Dann ist wieder mehr Bewegung drin.“

I: „Mmh.“

P3: „Nach so einer .. Aber das ist auch logisch, wenn sie jetzt eine Viertelstunde geschrieben haben, dass wir aufstehen und einmal die Schultern bewegen, die Hand bewegen oder uns gegenseitig massieren.“

P3Z404-406

P8: „Das kann man beobachten, ja. Oder wenn ich .. wenn ich denke: Ja, sie brauchen frische Luft. Dann sage ich: Jetzt rennt ihr zweimal um .. um das Schulhaus oder einmal hüpfen und einmal rennen und dann treffen wir uns im Kreis. Und dann .. "trudle" sie auch unterschiedlich hinein. Die sind nicht alle gleich schnell. Und in dieser Zeit wird dann auch der Raum richtig durchgelüftet. Und dann wissen sie: Ok, jetzt haben wir .. unsere Bewegung gehabt. Und dann wissen sie genau, also folgt irgendeine Phase, wo sie .. 10, 15 Minuten ruhig sitzen und zuhören müssen. Das wissen sie. Und dann wissen sie auch: Ah, dann müssen wir gar nicht etwas auf dem Stuhl "umaranggle" oder ..“

P8Z94

Verschiedene Handlungsstrategien beziehen den Körper und die Bewegung mit ein, um den Unterricht zu *rhythmisieren*. Solche Handlungsstrategien zielen darauf ab, die Dimensionen *Zeit* (Unterrichtszeit, Lernzeit) und *Raum* (Schulzimmer, Arbeitsplatz, Zusatzräume) zu *rhythmisieren*. Durch Bewegungssequenzen, Bewegungspausen oder Bewegungsrituale, werden Unterrichtsbeginn (vgl. P6 unten), Lektionsübergänge oder Schlussequenzen gestaltet. Eine Schwierigkeit der Rhythmisierungsbemühungen liegt darin, ein Gleichgewicht zu schaffen zwischen *Ruhe* und *Bewegung*. Die Optimierung des Arbeits- und Lernklimas wird über zwei unterschiedliche Handlungsstrategien angestrebt, nämlich über die Disziplinierung und das Unterbinden körperlicher Bewegung bei den Kindern [...Hör auf zu schaukeln..!“ P2Z555] oder indem Bewegung *und* Ruhe als individuelle und gleichwertig bedeutsame kindliche Bedürfnisse berücksichtigt und über passende Handlungsstrategien im Gleichgewicht gehalten werden. Die in der Phänomenbeschreibung skizzierte kompensatorische Dimension der Handlungsstrategien wird über die Begriffe *auflockern*, *ausgleichen* oder *Balance halten* in den

unten angeführten Aussagen bestätigt. Andere Handlungsstrategien zielen auf die Rhythmisierung des Unterrichts über eher allgemeindidaktische Grundsätze der Klassenführung ab, etwa das *Holprinzip* (vgl. P3 unten), oder das Prinzip der *gestaffelten Auftragserteilung*, demzufolge die Lernenden immer wieder aus der Sitzordnung herausgelöst werden, um einen nächsten Teilauftrag der Lehrperson entgegenzunehmen. Die folgenden drei Gesprächsauszüge geben einen Einblick ins entsprechende Lehrerhandeln:

P3: „Und zum Beispiel ich lasse sie ja wirklich **viel**, dass ich nicht zu den Kindern gehe, sondern sage: Wenn ihr etwas wollt, dann kommt zu mir. Oder: Die Hefte sind da, ihr holt die Hefte da. Also das sind .. da laufen sie immer automatisch.“
P3Z396

P6: „Und ich habe letztes Jahr jetzt so zum Thema Gesundheit und so ein bisschen versucht zu **ritualisieren**. Also dass man sagt: Wir machen immer Fit für Kids, heisst das. Das ist so mit Musik und so ein bisschen fit, so ein bewegter Einstieg, oder.“

I: „Ja.“

P6: „Und das habe ich wirklich ziemlich lange durchgezogen. Das ist .. ich denke, das habe ich .. einen dynamischen Einstieg. /Eh .. und nachher ein Beruhigungsteil. Das sind so diese Rituale, die wir da immer ..“

I: „War das täglich am Morgen? Oder wie war das?“

P6: „Ja. Täglich am Morgen, immer am Morgen. ... /Ehm ..“

P6Z217-221

P6: „Und manche können das besser und manche können das weniger gut. Und .. von dem her versuche ich auch, mit so einer .. einer bewegungsdynamischen Klasse, ich sage dynamische Klasse, auch .. Räumlichkeiten also räumlich so /eh .. zu trennen, dass sie in einen anderen Raum arbeiten gehen können, .. dass sie können .. zwischendurch auch etwas .. **ganz** klar nach einer geistigen Tätigkeit, eine Bewegungstätigkeit gibt. .. Einfach dieser .. dieses Hin und .. und diese Balance. Aber es ist .. gewisse Sachen sind einfach rein über den kognitiven Bereich“
P6Z96

Auch die erwähnte Problematik des *Am-Pult-Sitzens* wird mit Handlungsstrategien zu entschärfen versucht, welche auf die Rhythmisierung des Arbeitsplatzes der Kinder ausgerichtet sind. Dabei werden auch gesundheitspädagogische Intentionen wie beispielsweise das Vorbeugen von Bewegungs- und Haltungsdefiziten deutlich erkennbar. P2, P3 und P4 schildern konkrete Beispiele zur Rhythmisierung betreffend Arbeitsplatz der Kinder:

P4: „Und andererseits auch, dass ich halt .. dass wir, wie soll ich sagen, dass wir sehr viele verschiedene Arbeitsplätze anbieten. Also wir haben nicht einfach Pulte zum Arbeiten. Wir haben zwar .. oben, das ist das Schlimmste, einfach Zweierpulte. Die sind sehr sperrig, die brauchen viel Platz, aber sie sind nicht ideal, oder. Du kannst dann das Schulzimmer nicht gut einrichten. Dann haben wir halt x Tische, wir haben ein Sofa, wir haben einen Teppich, wir haben Bänke, wir haben draussen .. Dass man auch l i e g e n d lesen kann, sowieso, oder stehend oder dass man kann .. ich weiss auch nicht, unter dem Tisch dürfen sie arbeiten. Das ist doch mir egal. Einfach .. /eh .. dass sie verschiedene Arbeitsplätze haben .. da kann man dazu schauen und dass man nicht zu lange Phasen plant.“

P4Z217

P3: „Ja, oder einmal wieder ein bisschen vom Stuhl nebendran .. Also, es hat sich ja gezeigt, dass es auch gut ist, dass Kinder verschieden sitzen. Ich habe wirklich manche Kinder, die .. nicht

*so Spannung drin haben, die sitzen halt wirklich ein bisschen komisch auf dem Stuhl. Aber das stört jetzt mich nicht. Ich verlange einfach in manchen Sequenzen, oder, wie bei denen .. Übungen, die ich immer mache .. aus der Kinesiologie am Anfang, dass sie wirklich .. dort verlange ich ganz .. **ganz** eine klare Körperhaltung. Also bei den .. gerade Rücken, Beine, hier .. dann ist es ganz klar. Wenn ich weiss, dass es dann besser /eh .. es tut ihnen besser, als wenn sie so hier (zeigt) sitzen. Es ist eine andere Energie, die sie nehmen können. Und die können sie besser nehmen, wenn sie vorne sitzen. Dort verlange ich es strikt.“*

P3Z422

P2: „Vor allem nicht, wenn ich spreche, oder. .. Und dann musst du halt dann gleichzeitig auch wieder Gelegenheiten schaffen. Und dann nehme ich sie viel nach vorne in den Kreis, also .. Ich habe eigentlich die Idee, mehr als 20 Minuten still sitzen sicher nicht.“

I: „Mmh. Mmh.“

P2: „.... Es ist noch schwierig so, gezielt wahrzunehmen. Es sind alles so .. Gefühle.“

P2Z384

- *Handlungsstrategien, die sich auf die Unterrichtsplanung oder den Unterrichtsprozess beziehen*

Die in den Daten erkennbaren Handlungsstrategien lassen sich zwei Orientierungsmustern zuordnen: In einem ersten Muster wird Bewegung von der Lehrperson im Unterricht erfahrungsgeleitet [„...*automatisch*...“ P3Z359], spontan, situationsangepasst und prozessorientiert instrumentalisiert. In einem zweiten Muster folgen die Handlungsstrategien einer didaktischen Planungs- und Ziellogik. Entsprechend wird Bewegung als feste Unterrichtsgrösse in den Vorbereitungsaktivitäten von der Lehrperson berücksichtigt und eingeplant. Den Aussagen der Primarschulexperten kann entnommen werden, dass die optimale Entwicklung und Umsetzung von Handlungsorientierungen davon abhängt, welche dieser beiden Positionen eingenommen wird, ob die Lehrperson eher prozessorientiert oder einer Planungsdidaktik folgend handelt [„...*man könnte wahrscheinlich schon noch mehr wenn man mehr das Bewusstsein hätte dafür*...“ P2Z571]. Einige Handlungsstrategien lassen sich auch in einem Zwischenraum zwischen diesen zwei Ausprägungen verorten, beispielsweise wenn die Primarlehrperson in ihrer Vorbereitungsarbeit eine Bewegungssequenz entwickelt und vorsieht oder wenn sie einem persönlichen didaktischen Grundsatz folgt [„... *Ich habe eigentlich die Idee, mehr als 20 Minuten still sitzen sicher nicht*...“ P7Z384], allerdings erst in der konkreten Unterrichtssituation über den genauen Inhalt oder den Durchführungszeitpunkt des Bewegungsmoments entscheidet. Hierzu ergibt sich aus handlungstheoretischer Sicht der Einwand, dass Handlungsstrategien per definitionem geplant sind und einer Zielorientierung folgen. Tatsächlich entspricht es aber einem differenzierten handlungsstrategischen Vorgehen, wenn die Verknüpfung von Bewegung und Kognition zwar vorausgeplant und entsprechende Voraussetzungen dafür geschaffen werden, der genaue Umsetzungsmodus aber erst im Unterrichtsprozess festgelegt wird, nämlich abhängig davon, wann die Kinder Bewegung brauchen und ob Bewegung sich in Übereinstimmung mit dem Lerninhalt umsetzen lässt. Ebenfalls in diesem Zwischenraum zu verorten ist die Handlungsstrategie von P3, die dem

Phänomen Rechnung trägt, indem sie die Unterrichtsmethode *Freie Arbeit*⁶ täglich einbaut, wodurch der Bewegungsaspekt ohne zusätzliche Planungsmaßnahmen berücksichtigt wird. Wie Bewegung im Unterrichtsalltag bei unterschiedlicher Orientierung des Lehrerhandelns, nämlich eher geplant oder prozessorientiert, berücksichtigt wird, zeigen folgende fünf Gesprächsauszüge:

P3: „Es ...die Freie Tätigkeit ist ... Es ist freier auch von den Sozialkontakten, oder. Das ist ja .. dort gibt es auch Bewegung hinein von der Sozial.. Aber auch wo sie arbeiten oder ob sie mit den Händen arbeiten oder ob sie am Boden sind oder am Tisch oder ob sie in der Lesecke sind. Dort gibt es schon auch Bewegung hinein.“

P3Z377

I: „Aber wenn du es quantifizierst, die Häufigkeit, das b .. probierst du es täglich, probierst du es wöchentlich oder probierst du es .. immer am Montag, oder. Also trotzdem noch so für .. kannst du da etwas sagen?“

Pause

P1: „Nein, das ist mehr so spontan. Wenn ich das Gefühl habe: Ha, das könnte man jetzt gerade .. Das mit dem Drehen von der Sonne, das habe ich nicht vorbereitet. Da habe ich gemerkt wie .. das ist jetzt nicht log .. das können sie nicht nachvollziehen wie das dreht. Eben .. **aufstehen**, .. dreh einmal, mal so probieren. Das ist .. **häufig** mehr spontan. Im Rechnen zum Beispiel .. oder in der Sprache, dann .. ist es eher geplant. Dann plane ich so Zeug in der Planungsphase.“

P1Z280-281

P1: „Eben dann komme ich jetzt ein wenig auf das Andere halt, vielleicht. **Das** frage ich mich schon immer, beim .. beim Vorbereiten von kognitiven Sachen. Wie b r i n g e ich **da** Bewegung hinein, oder. Ohne dass ich einfach immer nur **Blätter** austeile. Wie kann ich, vielleicht tu ich drei Blätter weniger, wie .. wie bringe ich das in eine Bewegungsform hinein. ... Manchmal ist es ganz banal. Da hat Bewegung gar nichts mit dem Lerninhalt zu tun, ich will einfach, dass sie sich noch ... bewegt haben. Und nicht nur am Pult arbeiten.“

P1Z194

P7: „Also was ich ab und zu mache, wenn ich das Gefühl habe .. Gell, es gibt ja so Unterrichtssituationen, wo .. ganz gute Diskussionen entstehen, die den Unterricht über den Haufen werfen, wo du das Gefühl hast: Doch, es ist wichtig. Vielleicht brennt den Kindern auch etwas unter dem Nagel, oder. Und wo du .. /ehm .. Diskussionszeiten hast, Zeiten, wo sie stillsitzen müssen, wo dir die Haare zu Berge stehen. Normalerweise funktioniert das nicht, wenn du das so planst. Und dort funktioniert es, weil es betroffen macht, oder so. Die zwischendurch einmal, sagen: So, jetzt aufstehen, drei Runden **rennen** gehen auf dem Pausenplatz und dann fah .. fahren wir weiter. .. Oder dass ich halt auch einmal sage: So, jetzt .. jetzt gehen wir hinaus.“

P7Z498

P9: „Ehm und das Andere ist eben schon so beim Planen vom Unterricht, wenn ich so am Morgen von mir sehe, dass ich mir überlege so .. also ich .. ich plane so die Fächer und am Schluss gehe ich einfach so kurz darüber: Da ja hier sitzen sie, hier .. stehen sie auf .. So ein bisschen .. das mache ich eigentlich so im Alltag drin. Wo ich sehe "ah" .. Und das ist das Eine und das Andere, wo ich dann eigentlich merke, ganz .. ganz spontan, wenn ich merke nach: Ou, jetzt sind sie

⁶ *Freie Arbeit* nach Breuer (1995): Basierend auf Gedanken aus der Reformpädagogik ist die Freie Arbeit eine Unterrichts- und Lernform, die besonders in der Freinet-Pädagogik und im Offenen Unterricht eingesetzt wird. In der Freiarbeit setzt sich der Lernende selber Lernziele, die er in Eigenleistung und mit einem hohen Mass an persönlicher Freiheit zu erreichen versucht. Dem Lernenden wird in dieser Eigenverantwortung die Entscheidung hinsichtlich einer Auswahl an Arbeitsformen und Inhalten sowie bei der Planung von Aktivitäten überlassen. In diesem Unterrichtsetting wird der Modus des sitzend-lernenden Primarschulkindes aufgebrochen. Bewegung wird zum integrierten Bestandteil des Schülerhandelns.

.. jetzt sind sie etwa eine halbe Stunde, jetzt machen wir schnell Bewegungsübungen oder so.“
P9Z8

- *Bewegte Hausaufgaben*

In der Volksschule stellen sportliche Hausaufgaben oder Bewegungs-Hausaufgaben vermutlich eher die Ausnahme dar⁷. Dennoch beschreibt P8 eine Handlungsstrategie *Bewegte Hausaufgaben*. Insofern sich das Phänomen *Körper und Bewegung der Primarschulkinder im Klassenzimmer* im Schulzimmer zeigt, können Hausaufgaben nicht unmittelbar auf das Problem einwirken, sondern nur als indirekte Massnahme. Am Beispiel der Unterstufe [„...eher so getarnte Hausaufgaben...“ P8Z386] wird in einer ausgleichend-kompensatorischen Intention das Problem der Körperlichkeit zu bewältigen versucht, indem die Kinder ausserhalb der Schule zu allgemein mehr Bewegung animiert werden. Anders verhält es sich beim unten angeführten Exempel für die 5./6. Klasse, wo es um eine Hausaufgabe geht, die dem Schulfach Sport entspringt. Das Üben und Anwenden von Lerninhalten aus dem Bewegungs- und Sportunterricht ist Gegenstand der Hausaufgaben. Deutlich wird in beiden Beispielen das Bestreben der Lehrperson, den Autonomieansprüchen der Kinder Rechnung zu tragen.

P8: „/Ehm .. Im Bereich Laufen, Springen, Werfen hatten wir einmal so .. gewisse Disziplinen. Dann habe ich gesagt: Wir werden jetzt sicher die nächsten vier Turnstunden da weitermachen. Und wir schreiben jedes Mal auf, was ich .. Es war so fast wie ein .. F .. Fitnessparcours. Und sie haben dann ein Blatt erhalten mit diesen Disziplinen und mussten den Parcours selber durcharbeiten. Es waren 18 Disziplinen und sie mussten aber nicht alle machen. Sie haben das ausgewählt, was sie wollten. Und dann habe ich gesagt: Und das Ziel ist, dass wir uns in diesen vier Wochen steigern. Dann habe ich ihnen aber auch gesagt: Ihr könnt nicht erwarten, dass ihr viel besser werdet in einem Monat, wenn ihr zu Hause nicht auch noch trainiert. Also .. **wenn** ihr rennen geht, werdet ihr gute Fortschritte machen, **wenn** ihr .. /ehm ... diesen Standweitsprung auch zu Hause trainiert, werdet ihr .. Fortschritte machen. Und dann .. die haben wirklich zu Hause .. **trainiert**. Und die sind dann über diese vier Wochen massiv besser geworden. Sie haben es ja schon von Mal zu Mal gesehen: Ou, heute habe ich .. /eh bei einer Kraftübung heute habe ich locker 15 Wiederholungen machen können und das Mal davor nur 12 und .. bis Ende der vier Wochen konnten sie 20, 25 Wiederholungen machen. .. Und dann .. Ja, die hatten dort wirklich Hausaufgaben. Aber nicht in diesem Sinn, dass ich ihnen gesagt habe: Auf **morgen** macht ihr das und das, sondern die haben diese Disziplinen ausgesucht: Übt das ein bisschen zu Hause. Ja.“

I: „Mmh. .. Das ist /eh .. welche Stufe wäre das?“

P8: „Das ist schon eine 5., 6. gewesen.“

I: „Schon, ja?“

P8: „Jaja. Nein, bei den .. bei den Kleinen, also bei den Kleinen - das sagt man nicht so, bei den 1. und 2. Klässlern ... so Sportaufgaben .. eher so getarnte Hausaufgaben. So in diesem Sinn: /Ehm ja, morgen brauchen wir .. morgen brauchen wir /ehm Tannzweige oder Tannzapfen - jeder bringt mir morgen 15 Tannzapfen. Dann weiss ich schon einmal, die sind sicher alle im Wald gewesen. Ist dann jedes .. ist dann jedes Einzelne dort noch gerannt, das weiss ich nicht. Aber sie waren jedenfalls sicher draussen und .. jaja.“

⁷ Deutsch (2002) spricht in diesem Zusammenhang gar von einer Vernachlässigung des Themas Hausaufgaben im Sportunterricht und macht damit auf die dürftige wissenschaftliche und didaktische Diskussion zu diesem Thema aufmerksam.

P8: „Ja, jetzt diese .. diese Turnaufgaben, die wir hatten ..“

I: „Ah ja, genau. Ja.“

P8: „.. die sind gut angekommen bei den Eltern.“

I: „Ist wahr?“

P8: „Also jedenfalls an diesem Elternabend, wo ich es vorgestellt habe, haben alle gesagt: Ah, das ist tiptop und so.“

P8Z382-372

- *Transfer von Lerninhalten aus anderen Schulfächern in den Sportunterricht*

In den bisher beschriebenen Handlungsstrategien wird die Bewegung vorwiegend zur Optimierung des Unterrichtsgeschehens im Schulzimmer instrumentalisiert. Zu bewähren scheint sich aber auch das quasi umgekehrte Vorgehen, bei dem Lerninhalte aus anderen Fächern in den Sportunterricht übertragen bzw. dort thematisiert werden. Das Zusammenspiel zwischen Bewegung und Kognition wird von einigen Lehrpersonen mit dem Sportunterricht in der Sporthalle in Verbindung gebracht. Die speziellen räumlichen und materiellen Gegebenheiten in der Sporthalle eröffnen Möglichkeiten, am und mit dem Körper sowie in und mit Bewegung arbeiten zu können, also gänzlich andere Inszenierungsformen des Lernens anzuwenden, als dies im Schulzimmer möglich ist, wie P1 an mehreren Beispielen verdeutlicht.

P1: „Und dann haben wir *p r o b i e r t*, eben wollten sie wissen .. hatten wir so ein *Delirium*. Die Sonne in der Mitte, die Erde, die sich dreht darum und noch selber dreht und dann noch der **Mond**. War unverständlich für sie. Also sie haben es schon gesehen, aber .. dann sind wir aufgestanden. Das war dann für mich: Ok, jetzt muss ich ein .. jetzt muss ich, jetzt muss ich ...sie das selber machen lassen, dass sie es verstehen. Dann sind sie aufgestanden, **haben** sich *s e l b e r* gedreht, da habe ich gesagt: Ja, das macht die Erde - selber drehen. Und jetzt müsst ihr gleichzeitig noch .. so darum drehen, siehst du wie.“

I: „Das ist ein wunderschönes Bild.“

P1: „Und dann haben meine Stellenpartnerin und ich versucht, Übungen herauszufinden, die sie im Turnen gerade machen kann. Eben Autorennen hat sie dann gemacht, ihr seid alle Ferraris. Und dann sind sie... Dann haben sie das Autorennspiel gemacht, oder.“

I: „Die die Kinder interessieren.“

P1: „Dann sind sie gegangen, haben sie das gespielt.“

I: „Ja.“

P1: „Das mit der Erde, das Drehen haben sie nochmals in der **Halle**, oder, mit riesengross versucht - **das** finde ich das Interessante am .. am Sport. Oder, dass du so .. es ist unglaublich eigentlich..“

I: „Aber jetzt...“

P1: „..wie du viele Sachen umsetzen kannst, dann in der Turnhalle. Eben in Bewegung.“

P1Z256-264

- *Pausen- und Pausenplatzgestaltung*

P4: „Ja. Ok und dann fängst du vielleicht schon an zu essen in der Pause, wir haben eben in (unverständlich) einen Riesentisch, wo wir ringsherum essen. Und dann haben die 20 Minuten Pau-

se für das Spielen und nicht noch fürs Essen. Und manche essen nicht, weil sie keine Zeit haben. Die wollen lieber spielen gehen, es ist so spannend.“

P4Z500

Um den *Pausenplatz* als *Bewegungsraum* und die *Unterrichtspause* als *Bewegungsmoment* geht es bei der Handlungsstrategie *Pausen- und Pausenplatzgestaltung*. Das Schaffen von *Bewegungsangeboten*, die Bereitstellung von *Bewegungsmaterialien* sowie das aktive *Begleiten von Pausenaktivitäten* durch die Lehrperson sind bewährte Strategien, genau wie die *Thematisierung von kognitiven Lerninhalten mit Bewegung auf dem Pausenplatz*, wie P4 beschreibt:

P4: „Oder dass wir /ehm .. das mache ich auch noch viel. Jetzt als es gerade schön war heute, .. das muss man nutzen. Da bleibt man noch ein wenig länger in der Pause, macht gewisse Spiele und dann machst du diese Spiele plötzlich mit Silben. Weil du dann im Rechtschreiben die Silben hast. Oder so.“

P4Z219

- *Nutzung der Schulzimmereinrichtung und von Bewegungsmaterialien*

Bewegungsmaterialien und das Mobiliar im Schulzimmer spielen in vielen der bisher beschriebenen Handlungsstrategien eine Rolle. In den Ausführungen zu den Bedingungsfaktoren im Kapitel 6.2.3 wurden Kriterien (*kostengünstig; multifunktional einsetzbar; einfache Handhabung*) angeführt, denen Bewegungsmaterialien genügen müssen. Darüber hinaus werden die *Auswahl*, die *Beschaffung*, das *Bereitstellen* und die *methodisch-didaktische Nutzung* von Bewegungsmaterialien und des *Schulzimmermobiliars* als Handlungsstrategie umschrieben. Vor allem die Materialien *Seile*, *Reifen*, *Gleichgewichtsmaterialien*, *Jonglier-Materialien*, *Würfel-Spiele*, und *Trampolin* erfüllen aus Sicht der Primarschulexperten diese Bedingungen optimal.

I: „Bleiben wir noch ein bisschen bei dem gerade, gell. Eben wenn du sagst, es ist dir wichtig. Also woher kommt das? Wieso sagst du .. Wieso hast du diese Bewegungsgeräte im Schulzimmer?“

P8: „Weil das vom .. von der Orientierung her wichtig ist. Sie müssen wissen: Was ist oben, unten, links, rechts, vorne, hinten. Und /ehm .. dass sie dann auch koordinative Fähigkeiten lernen. Wie .. balancieren, sie spüren den eigenen Körper.“

P8Z45-46

*P1: „Aber ich habe nicht das Gefühl, dass enorm viel .. das, was ich am meisten brauche, das sind die **einfachen** Sachen .. eben die **Seile**, die sind schnell hervorgeholt, schnell wieder weg. Die **Reifen**, die sind schnell auf den Boden gelegt, schnell weg.“*

P1Z338

P5: „Und .. ja, ich meine ich habe auch zum Beispiel .. Balancierteller im Schulzimmer, wo sie mit Kugeln, also so .. jenste Sachen. .. Oder wenn du auch schaust, was ein Computer verschlingt. .. Dückt mich, Bewegungshilfsmittel, .. die du mit diesem Geld anschaffen kannst, viel wichtiger, als ein Computer, den du anschaffen kannst.“

P5Z832

P5: „Ja. Also .. ich habe seit .. seit zwei Jahren habe ich ein Stehpult im Zimmer.“

I: „Das habe ich gar nicht gesehen.“

P5: „Ja.“

I: „Ja, sag nur.“

P5: „Und das dünkt mich .. dünkt mich sehr gut. Also, wenn jemand gerne lieber steht zum Arbeiten, kann er dort dran arbeiten gehen.“

I: „Mmh. So inszenierst du es?“

P5: „Ja, zum Beispiel. Also, das dünkt mich eine gute Variante für den Aufsatz zu schreiben. Dann steht er zum Aufsatz schreiben.“

P5Z526-532

• *Bewegte Lernprojekte*

P5: „Ja, oder auch .. wir haben jetzt zum Beispiel um das Schulhaus herum haben wir gerade einen Vitaparcours installiert.“

I: „Ah ja? So einen Mini - Vitaparcours dann, oder wie muss man sich das vorstellen?“

P5: „Ja. Eigentlich, ich glaube, es sind fast alle Posten wie die im Wald .. zieml..“

I: „Ah ja?“

P5: „Also sehr ähnlich. Aber die du ohne Aufwand gerade machen kannst. Und dann rennst du da rund um das Schulhaus um, das ist so .. Um das Primar- und Sekschulhaus.“

I: „Jaja.“

P5: „Das ist schon recht gross.“

I: „Ja, ich wollte gerade sagen. Das habt ihr mit der Sek wahrscheinlich zusammen gemacht?“

P5: „Nein.“

I: „Schon Primar?“

P5: „Primar .. die Oberstufe hat es aufgestellt, aber jetzt brauche ich es auch mit den Kleinen. Das ist noch praktisch.“

P5Z840-850

In der Handlungsstrategie *bewegte Lernprojekte* sind schulische Lernprojekte aufgehoben, die von Primarlehrpersonen unter inhaltlicher Fokussierung auf Körper und Bewegung inszeniert werden. Die Primarschulexperten verwenden dafür auch die Begriffe *Projektunterricht* oder *projektorientierter Unterricht*. Sie umschreiben damit ihr Bemühen, ganzheitliche und integrative Lernformen mit grosser inhaltlicher Offenheit, minimalen Lehrplanvorgaben und ausgeprägter Schülerorientierung einzusetzen. Ähnlich wie bei der erwähnten Methode der *Freien Arbeit* soll der Projektunterricht den Kindern *autonomes Handeln* ermöglichen und die *Selbstorganisation* des Primarschulkindes begünstigen. Über folgende konkrete Projektbeispiele wird in den Gesprächen berichtet:

- Wöchentlicher Besuch eines Bauernhofes mit dem Fahrrad
- Teilnahme an schulexternen landesweiten Bewegungsprojekten (Fussball)
- Stelzen herstellen als fächerübergreifendes Projekt Mathematik-Sport-Werken
- Planung und Realisierung eines Fitnessparcours auf dem Schulhausgelände als Klassen- und fächerübergreifendes Projekt

Zusammenfassende Gedanken zu den Handlungsstrategien

In der eingangs beschriebenen übergeordneten Handlungsstrategie *Gewährung von Autonomie* bzw. in der darin aufgehobenen Berücksichtigung der Eigenheiten jedes Kindes in Bezug auf die drei Phänomenaspekte wird die Interaktionsdimension quasi vorangestellt, wenn nicht gar vorausgesetzt. *Autonomiegewährung* zieht sich in einer vertikalen Logik durch alle Handlungsstrategien. Auffallend in den beschriebenen Handlungsstrategien ist zudem die generelle intentionale Ausrichtung auf die Optimierung schulischer Lernprozesse und die Fokussierung auf den phänomenalen Teilaspekt *Körper und Bewegung der Kinder und Lehr-Lernsequenzen im Schulzimmer*. Die Primarschulexperten messen ihre Handlungsstrategien zudem auch an der Wirkkraft zur Befriedigung kindlicher Bewegungsbedürfnisse und am Potenzial der präventiven Wirkung auf die Körperkompetenz der Kinder (etwa betreffend Körperhaltung oder Sitzen...). In der Unterscheidung zwischen Handlungsstrategien, die sich auf den *Unterrichtsprozess* oder auf die *Unterrichtsplanung* beziehen werden zwei Schwierigkeiten der Lehrperson erkennbar, nämlich die Notwendigkeit, vor allem bei unzureichendem Know-How, Handlungsstrategien in vorgängig gründlicher Planungsarbeit zu entwickeln, und andererseits im Unterrichtsprozess erfahrungsgestützt und situativ handeln zu müssen. Auf den Unterrichtsprozess bezogenes Lehrerhandeln kann - ähnlich der Handlungsstrategie *Gesunder Menschenverstand* beim Sicherheitsthema - im Zwischenraum der drei Konzepte *Wisdom of practice* (Shulman, 1987), *Routinewissen* (Bromme, 1985) und *praktisch-prozedurales Wissen* (Terhart, 1991) verortet werden (vgl. Kap. 3.3.3). Lehrpersonen greifen dabei auf ihr *Erfahrungswissen*, *implizites Wissen* und auf bewährte Lösungsmuster zurück.

Der Rückgriff auf Bewegungsübungen aus der Kinesiologie und auf *östliche Techniken* [„...östliche .. meditative...“, P3Z365], also auf Konzepte aus Grenzwissenschaften, kann als Zeichen einer pragmatischen Handlungsbereitschaft und lösungsorientierter Offenheit der Primarlehrpersonen gedeutet werden, wenn es um die Bewältigung des Phänomens *Körper und Bewegung der Primarschulkin-der im Klassenzimmer* geht. Allerdings kann dies auch als Hinweis auf die dürftige wissenschaftliche Bedeutsamkeit des Themas verstanden werden; der bestehende Fundus an wissenschaftlichen Erkenntnissen erlaubt wenig praxisrelevante Ableitungen.

6.4 Konsequenzen

P5: „Also, was man merkt, zum Beispiel, dass Kinder, die Mühe haben, die .. so .. wie soll man sagen, .. in der Grobmotorik, in der .. Allgemeinmotorik Mühe haben, dass denen auch die Bewegung gut tut. ... Dass sie mit Bewegung und so Körperspannung, Körperhaltung viel verbessern können. Also dass ihnen das für alles dann hilft.“

I: „Für alles? Was meinst du damit?“

P5: „Im Schulischen, sei es zum Beispiel, das ist jetzt ganz einfach, sich am Platz zurecht zu finden. Aber dass es ihnen auch hilft beim Rechnen, dass sie bewusst... den Körper bewusster

wahrnehmen können. Dass... ja ich merke auch, dass es nicht nur auf die Bewegung einen Einfluss hat, sondern auf ihr ganzes Wesen. Das merkt man im Unterricht und auch in der Schulleistung.“

P5Z768-770

Die Frage nach der Wirkung aus den dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien, also dem Lösungsbeitrag, den sie zur Bewältigung des Phänomens leisten können, wird von den Primarlehrpersonen über die Beschreibung vieler einzelner Effekte auf das Schulkind verdeutlicht. Eine direkte Zuordnung von Konsequenzen auf einzelne Handlungsstrategien lässt sich nicht darstellen. Vielmehr gilt für die nachfolgend beschriebenen Auswirkungen, dass sie den Handlungs- und Interaktionsstrategien entspringen, welche auf den Einbezug von Körper und Bewegung im Unterricht abzielen, beziehungsweise Bewegung im Unterrichtsalltag instrumentalisieren. Wenngleich die Effekte der Bewegungsunterstützung auf das *schulisch-kognitive Lernen* hervorgehoben werden, lassen sich Wirkrichtungen auf alle drei Teilaspekte des Phänomens beschreiben. Betreffend den Teilaspekt *Körper- und Bewegungskompetenz* erwähnen die Primarschulexperten eine Verfeinerung von *Grob- und Feinmotorik*, eine Erweiterung des *Körperbewusstseins*. Sie stellen darüber hinaus einen gesundheitsbezogenen Aspekt, nämlich Auswirkungen auf die *Körperhaltung* der Primarschulkinder, fest.

Für die Primarlehrperson ist es von vorrangiger Bedeutung, ob mit einer Handlungsstrategie überhaupt ein erwünschter Effekt erzielt werden kann [„...solange es nützt, bin ich froh...“ P5Z798]. Dahinter liegende Erklärungsansätze sind eher zweitrangig und die Primarschulexperten haben Schwierigkeiten, Zusammenhänge zwischen Handlungsstrategien und daraus resultierenden Effekten zu erklären [„...Ich habe auch keine Beweise...“ P1Z32]. Bezogen auf das einzelne Kind wird festgehalten, dass sich die Auswirkungen einerseits je nach *Lerntyp* und *Leistungsfähigkeit* stark unterscheiden und dass vor allem bei den Kindern Auswirkungen feststellbar sind, die

- sich gerne bewegen ...
- viel Bewegung brauchen ...
- im Bewegungsverhalten oder Körpersein Auffälligkeiten aufweisen ...
- betreffend schulisch-akademische Leistungen eher schwach sind

Drei Konsequenzen, die sich aus den Handlungs- und Interaktionsstrategien ergeben, lassen sich ausführlich umschreiben:

- *Stärkung des ‚Ich‘ und des ‚Wir‘ durch die Bewegungsunterstützung in schulisch-kognitiven Lernsituationen*

P5: „Aber ich habe das Gefühl, eben, er gewinnt durch die Bewegung Selbstvertrauen, er gewinnt .. Körpergefühl, .. und Selbst .. /eh Körpergefühl, eben, ist auch Selbstvertrauen. .. Und das ist .. Jemand, der selbstbewusst ist, lernt viel einfacher.“

P5Z802

P9: „... Ja. .. Und sonst Highlights. Halt immer wieder .. also, ich finde es immer wieder cool, wenn du Bewegung mit gewissen Fächern einfach kombinieren kannst. Und .. das merkst du: das macht denen einfach gerade .. drei Mal so viel Freude. Irgendwie im Französisch hinausgehen, ein Himmel und Hölle spielen und die Zahlen repetieren. Da habe ich irgendwie gedacht: Ja, nach der Pau .. Also das war irgendwie, ich weiss doch nicht, vielleicht 10 Minuten, eine Viertelstunde. Und dann hatten die so eine "Scheiss-Freude" daran. 5. Klasse, Himmel und Hölle, oder, hast du .. Das könnte auch absolut in die Hose gehen.“

I: „Jaja, ja.“

P9: „Aber eine riesige "Scheiss-Freude" und dann haben wir halt gerade ausgedehnt und haben .. haben es noch schwieriger gemacht und noch ein bisschen mit Rechnen verbunden und schlussendlich waren wir eine halbe Stunde draussen und am Tag darauf haben sie gefragt: Ja, gehen wir noch einmal hinaus? Also, das sind dann ..“

P9Z168-170

P3: „Ja, ja. Das .. Ja, allgemein. Dass sie einfach .. es kommt auch wirklich je nachdem auf die Klasse drauf an. Aber auch wenn man denkt, so das Lernen hat ja schon zu tun mit rechts und links Koordination. Darum ist Bewegung schon enorm wichtig. Oder auch ein Kind, das sich sicher bewegen kann, ist dann auch selbstsicherer, steht mit beiden Beinen auf dem Boden.“

P3Z349

P5: „Ja. Also ich denke, ich mache .. darum mache ich es auch. Ich mache viele gute Erfahrungen eben so im Stelzenlaufen, im .. Seilspringen. Gerade bei diesen zwei Sachen, wo .. wo Kinder sagen: Das habe ich noch .. Also, die es noch nie gemacht haben und .. sie lernen es enorm schnell. Und sind deshalb auch stolz. Und sehen: Hey, ich kann .. ich erreiche trotzdem sehr schnell .. Sachen. Oder Kinder, die eben .. Probleme haben und trotzdem dann sich relativ schnell .. dort steigern können. Wo ich über den Schüler dann denke: "Gopf", hatte ich jetzt von denen einfach ein falsches Bild? Die einfach dein Bild vom Schüler dann auch .. auch ein bisschen komplettieren. Halt dass du verschiedenste Bereiche hineinnimmst. Nicht nur die Schule, nicht nur vielleicht Turnen. Dass du auch so ein bisschen den .. allgemeinen Bewegungsding dazu nimmst. Ja. Sehen: Hey, wieso kann jetzt der so Stelzen laufen? Der ist doch .. koordinativ eine solche Kartoffel.“

I: „Mmh.“

P5: „Oder .. Seil springen, wenn du einmal ein bisschen anfängst und denkst so: Jaa, der hat jetzt nicht wirklich Freude. Kommt er eine Woche später und sagt, dass er mittlerweile schon über 100 schafft, weil er zu Hause alle Tage 20 Minuten noch Seil springt. Und dann denkst du .. Ja, da löst du noch etwas aus. Also ...“

P5Z362-364

In bewegungsakzentuierten Unterrichtssituationen wird deutlich eine positive emotionale Komponente festgestellt. Kinder haben offensichtlich Spass und Freude am bewegten Lernen, wie P9 [„...das macht denen einfach gerade .. drei Mal so viel Freude...“ P9Z168] festhält. Primarschulexperten schreiben verschiedenen Handlungsstrategien positive Auswirkungen im Sinne einer *Stärkung der Persönlichkeit* des Kindes (*Ich*), und der Beziehung zwischen *Lehrperson und Primarschulkind* (*Wir*) zu. Festgestellt wird ein positiver Einfluss auf die *Selbstwahrnehmung*, das *Selbstvertrauen* und auf das *Selbstbewusstsein* der Kinder. Im obigen Beispiel von P5 zum Stelzenlaufen und Seilspringen wird beschrieben, dass Bewegungsmöglichkeiten, die im Unterrichtsalltag eingebaut werden, besonders bei schwächeren Primarschulkindern zu einem Erfolgserlebnis und somit zu einer positiven Selbstwahrnehmung führen können. Werden solche Bewegungsthemen mit bewegungsakzentuierten Hausaufgaben verbunden, wird eine Verstärkung dieser Effekte festgestellt [„...dass er mittlerweile schon über 100 schafft, weil

er zu Hause alle Tage 20 Minuten noch Seil springt..." P5Z364]. Auch betreffend Steuerung eigener Lernprozesse werden positive Auswirkungen im Sinne einer erhöhten Selbständigkeit der Kinder festgestellt. Andere positive Effekte betreffen die Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkindern/Klasse. Der handlungsstrategische Einbezug und die Berücksichtigung der Bewegungs- und Körperkomponente ermöglicht es der Lehrperson, die Schulkinder nicht nur über ihr kognitives Leistungsvermögen, sondern auch über andere Kompetenzen wahrzunehmen, wie P5 oben erklärt, und so ein ganzheitlicheres Bild über ein Schulkind zu erhalten [...einfach dein Bild vom Schüler dann auch .. auch ein bisschen komplettieren. Halt dass du verschiedenste Bereiche hineinnimmst. Nicht nur die Schule, nicht nur vielleicht Turnen" P5Z362].

- *Begünstigung schulisch-kognitiver Lernprozesse durch Bewegung*

Die meisten Primarschulexperten erklären, dass sie im Schulalltag unterschiedlichste Effekte, welche direkt oder indirekt das Lernen begünstigen, feststellen können. Besonders die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsleistung und die Lernmotivation der Kinder werden durch Bewegung optimiert. Sie stellen weiter fest, dass die Verknüpfung von kognitiven Lerninhalten mit Bewegung das *Begreifen*, die *Merkfähigkeit* (Behalten) und die *Speicherung* von Wissen unterstützt, wie P1 am Beispiel des *Zahlenstrahls* beschreibt:

P1: „dass das in andere Fächer .. einfließt. Wie kann ich diesen Lerninhalt in **Bewegung** ausdrücken, das bleibt mir ja auch mehr als wenn ich es nur sage .. oder wenn sie es sehen. Wenn du es selber machst, .. dann bleibts dir wie mehr. Dann weisst du vielleicht, was Weg-Rechnen ist. Wenn du .. x Mal rückwärts gelaufen bist, oder, dass das weniger wird, wenn du dem Zahlenstrahl, einem grossen Zahlenstrahl entlang rückwärts läufst.“

P1Z28

- *Strukturierung und Sicherung des Unterrichtsprozesses durch Bewegung*

P6: „Wir .. Also ich bin natürlich dann auch ein bisschen unter .. unter Stoffdruck. /Ehm .. und das ist das Thema .. Also ich habe jetzt auch geme .. gemerkt, diese Dynamik durch die Bewegung und das Rituelle, das war für mich ganz wichtig, um auch ein bisschen ritualisieren zu können und ein bisschen Struktur reinzubringen in diese Klasse, weil das .. Ich musste irgendwie ein bisschen können .. das überhaupt arbeiten können mit ihnen, oder. Und das hat dann so .. so Sicherheit gegeben, den Kindern. Und .. und .. und /eh hat auch dann ein Gleich .. etwas Gleiches immer und so .. also ja, Wiedererkennung und .. das hat einfach auch ein bisschen die Beruhigung hineingeben können.“

P6Z231

P7: „Und du merkst, dass manche Kinder sehr gerne schnell den Radiergummi vergessen, noch einmal zurückkommen, den Radiergummi holen kommen, wenn sie in den Gruppenraum gehen dürfen. Sehr gerne aufstehen, schnell .. /ehm .. umherlaufen. Und ich wollte auch schon ausrufen und zwischendurch habe ich dann gemerkt, dass .. sobald er seinen Radiergummi holen ging der eine Junge, der jetzt wirklich ja ein bisschen ein zappliger ist, oder, dann kann er dann wieder hinsitzen und .. und dann geht wieder ein bisschen etwas, oder. ..“

P7Z376

P8: „... **Mir** bringt es sicher, .. dass ich weiss: Diese Kinder haben die Möglichkeit zum Bewegen, das heisst, sie haben die Möglichkeit, /eh .. ihren Bewegungstrieb irgendwo auszu... auszuleben, wo es ok ist. Und sie können sich dann, wenn sie sich 5 oder 10 Minuten bewegt haben, dann wirklich wieder besser konzentrieren und sie sitzen dann auch .. ruhiger am Platz und .. sind .. sind dann auch aufnahmefähiger, während einer gewissen Zeit, bis wieder die nächste .. Bewegungspause kommt.“

P8Z92

Die *Strukturierungsfunktion* der Bewegung im Unterrichtsprozess bezieht sich auf verschiedene Punkte. Bewegungsmomente als Rituale können in Anfangs- und Abschlusssituationen einer Unterrichtslektion, bei der Gestaltung von Übergängen oder bei der Aufrechterhaltung einer Unterrichtsaktivität zur Orientierungssicherheit der Kinder und zur Prozessstabilisierung beitragen [„... dann kann er dann wieder hinsitzen und .. und dann geht wieder ein bisschen etwas...“ P7Z376]. Bewegung erleichtert offensichtlich auch die Dynamisierung des Unterrichts bzw. ermöglicht die aus didaktischer Sicht bedeutsame Ausgestaltung eines rhythmisierten Spannungsbogens, indem sowohl Ruhe als auch Lebhaftigkeit, sowohl Konzentration als auch Auflockerung über Bewegungsmomente inszeniert und gesteuert werden.

6.5 Theoretische Anschliessung: Die Gewährleistung optimaler schulischer Lehr- Lernsituationen und Bewegtes Lernen

Betrachtet man die vorliegenden Forschungsergebnisse zu den Handlungsstrategien (Kap. 6.3) und den daraus resultierenden Konsequenzen (Kap. 6.4), so fällt, als übergeordneter Bezugs- und Orientierungspunkt der Primarschulexperten, die *Gewährleistung optimaler schulischer Lehr- Lernsituationen* auf. Die Fokussierung der Lehrpersonen auf das schulisch-kognitive Lernen als Kernaufgabe der Schule ist nachvollziehbar, denn am Lernen der Kinder hat die Lehrperson ihr Handeln letztlich auch zu messen. Eine hauptsächliche Schwierigkeit, um die es aus Sicht der Primarschulexperten im hier beschriebenen Phänomen geht, besteht darin, im Schulzimmer parallel zum schulisch-kognitiven Lernen auch die Thematik des kindlichen Körpers und des Bewegens bewältigen zu müssen. In den dargestellten Handlungsstrategien wurde deutlich, dass Primarlehrpersonen die Problematik *unter besonderer Berücksichtigung der vorrangigen Stellung des schulisch-kognitiven Lernens* zu bewältigen versuchen, mit vielen Handlungsstrategien sogar ganz gezielt direkt oder indirekt eine unterstützende Wirkung der Bewegung auf das schulisch-kognitive Lernen anstreben. Im Kapitel 6.3 wird ebenfalls beschrieben, dass die Primarlehrpersonen die Auswirkungen ihrer Handlungsstrategien hinsichtlich dieses übergeordneten Bezugspunkts überwiegend positiv bewerten, ohne allerdings das Zusammenwirken genauer beschreiben oder erklären zu können. Die Unsicherheit und Schwierigkeit, solche Wirkzusammenhänge erklären zu können, fällt in den Gesprächen mit den Primarschul-

experten mehrfach auf und kommt auch in der Unschärfe begrifflicher, inhaltlicher und didaktischer Repräsentationen zum bewegungsunterstützten schulisch-kognitiven Lernen zum Ausdruck.

In der folgenden theoretischen Anschliessung stehen daher das Zusammenspiel und das Zusammenwirken zwischen schulisch-kognitivem Lernen im Schulzimmer und körperlicher Bewegung im Interessensmittelpunkt. Entsprechende theoretische Anschlüsse und Verweisungszusammenhänge lassen sich über die Modelle und Konzepte von Klupsch-Sahlmann (2001) und Beuting & Drestomark (2001) darstellen. In einem weiteren Schritt werden die im Kapitel 6.4 beschriebenen Untersuchungsergebnisse betreffend Wirkdimension bewegten Lernens am diesbezüglichen wissenschaftlichen Forschungsstand gemessen und diskutiert. Auf der Grundlage dieser beiden Anschliessungen lassen sich die Handlungs- und Interaktionsstrategien mit dem übergeordneten Bezugs- und Orientierungspunkt einer *Gewährleistung optimaler schulischer Lehr-/Lernsituationen* diskutieren und besser verstehen.

6.5.1 Das Modell ‚Haus der bewegten Schule‘ von Klupsch-Sahlmann (2001)

Um das Zusammenwirken zwischen schulisch-kognitivem Lernen und körperlicher Bewegung begrifflich und inhaltlich einer theoretischen Verankerung zu unterziehen, wird unter spezieller Berücksichtigung der sportdidaktischen Akzentuierung der Forschungsfrage, auf das Modell *Haus der Bewegten Schule* von Klupsch-Sahlmann (2001) zurückgegriffen. Dem Modell kann eine hohe Praxisrelevanz und -akzeptanz zugesprochen werden. Es eignet sich daher als Hintergrundfolie für die theoretischen Anschlussbemühungen.

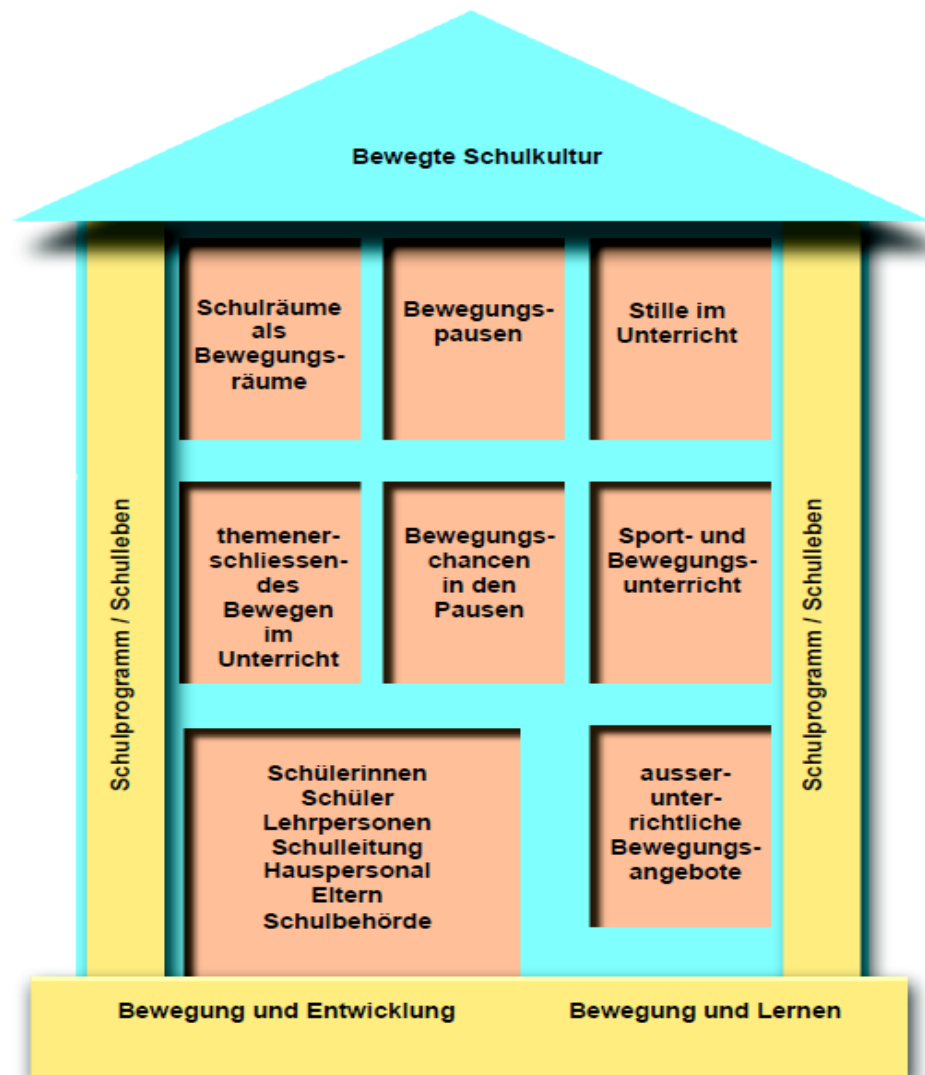


Abb. 21: Modell *Haus der bewegten Schule* (Klupsch-Sahlmann, 2010)

In diesem Modell wird *Bewegtes Lernen* über den Begriff *themenerschliessendes Bewegen im Unterricht* als Teilkomponente einer *Bewegten Schulkultur* verstanden. Darin aufgehoben ist die Verknüpfung von körperlicher Bewegung mit Kognition. In Anlehnung an Wagenknecht (1995) ist unter Kognition ein Prozess zu verstehen, durch den der Mensch Kenntnis über ein Objekt erhält oder sich seiner Umwelt bewusst wird. Aus handlungstheoretischer Sicht steuern Kognitionen die Informationsverarbeitung, und durch Prozesse wie Wahrnehmen, Denken oder Erkennen beeinflussen sie die Antizipation, Realisation und Interpretation einer Handlung (Nitsch, 1986). Beuting & Drestomark (2002, S. 233) verstehen *Bewegtes Lernen* als ein Unterrichtsprinzip. Sie sprechen in Bezug auf das schulischo-kognitive Lernen ebenfalls von der *themenerschliessenden Funktion der Bewegung* und setzen eine *themenunterstützenden Funktion* gegenüber. *Themenunterstützend* bedeutet, dass Bewegung vor allem zur Aufmerksamkeitsförderung und Motivation der Primarschulkinder eingesetzt wird. Darunter fallen aus dem *Haus der Bewegten Schule* (vgl. Abb. 21) die Bausteine *Bewegungspause*,

Schulräume/Bewegungsräume, Stille im Unterricht, Bewegungschancen in den Pausen. Themenerschliessend heisst, dass der Lerninhalt durch Bewegung angeeignet und erschlossen wird. Zwischen den handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtungen der Primarschulexperten und den theoretischen Modellierungen von Klupsch-Sahlmann (2001) und Beuting & Drestomark (2002) bestehen offensichtliche Verweisungszusammenhänge. Die dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien lassen sich nicht nur ausnahmslos dem Aspekt *Bewegtes Lernen* zuordnen, sondern darüber hinaus, je nach Akzentuierung, zusätzlich weiteren Bausteinen aus dem Modell von Klupsch-Sahlmann (2001) sowie teilweise den beiden Funktionen von Beuting & Drestomark (2002). In der übergeordneten Handlungsstrategie *Autonomie gewähren* kommen explizit die Bemühungen der Primarlehrpersonen zum Ausdruck, den Autonomieansprüchen der Kinder zu genügen. Das Bestreben, der Phänomeneigenschaft *Individualität* Rechnung zu tragen, zieht sich ebenfalls als roter Faden durch die Handlungsstrategie. Im *Haus der Bewegten Schule* (vgl. Abb. 21) fehlt diese Dimension der *Autonomiegewährung* bzw. der *Individualität*. Dies ist allenfalls damit zu erklären, dass das Modell den Anspruch eines theoretischen Ordnungsversuchs abbildet, derweil die befragten Lehrpersonen als Antwort auf einen unmittelbaren schulischen IST-Zustand, Handlungsstrategien entwerfen, die eher eine individuelle und vor allem situative Gültigkeit haben. Anders gesagt, das theoretische Modell *Haus der Bewegten Schule* ist aus einer Soll-Perspektive entworfen und fokussiert zwar ebenfalls das Handeln der Lehrperson, losgelöst jedoch von der unmittelbaren schulischen Alltagssituation. Im Mittelpunkt eines solchen didaktischen Soll-Entwurfs stehen nicht *das* Kind, sondern *die* Kinder; entworfen wird nicht eine individuelle, sondern eine auf das Kollektiv zugeschnittene planungsdidaktische Konzeption einer *Bewegten Schule*.

6.5.2 Die Wirkdimension ‚Bewegten Lernens‘ in der aktuellen Forschungsdiskussion

Der Einfluss von Bewegung und Sport auf Kognitionen, im Sinne einer Steigerung der kognitiven Leistungsfähigkeit von Kindern, ist von aktuellem Forschungsinteresse. Bisher wurde vor allem die physiologische Wirkung von Bewegung und Sport auf die Entwicklung der Kinder erforscht. Hierzu lassen die vorliegenden Forschungsergebnisse kaum mehr Zweifel offen, dass Bewegung eine positive Wirkung betreffend Herz-Kreislauf, Körperhaltung, Osteoporose oder psycho-physischem Wohlbefinden hat. Weniger fortgeschritten ist der Forschungsstand bezüglich die Zusammenhänge zwischen Körper und Geist oder Lernen bzw. kognitiver Leistungsfähigkeit und Bewegung. Dieser Aspekt wird zurzeit aus *lerntheoretischer*, *neurowissenschaftlicher* und *hirnphysiologischer* Forschungsperspektive erforscht.

Middelton & Strick (1994) haben herausgefunden, dass zwei Bereiche im Gehirn, das Basalganglion und das Kleinhirn, denen man lange nur die Steuerung von Muskelbewegungen zuschrieb, auch für die Koordination von Denken zuständig sind. Basalganglion und Kleinhirn sind mit den Stirnlappen verbunden, wo zukünftiges Verhalten im logischen Ablauf und zeitlich passend geplant wird. Diamond (2000) verweist auf verschiedene Studien, welche den Sachverhalt bestätigen, dass vor allem das Kleinhirn offenbar nicht nur eine bewegungssteuernde Funktion, sondern auch eine Rolle spielt bei kognitiven Prozessen: „Controversly, prefrontal cortex, through its connections with cortical and subcortical centers are important for movement control, may play a role in motor function, not simply in cognition“ (Diamond, 2000, S. 50). Hannaford (2004, S. 118) konkretisiert diesen Zusammenhang exemplarisch am Beispiel des Erwerbs von Fertigkeiten: „Geschichtenerzähler unterhalten, Lehrer unterrichten, Politiker führen uns die komplexe Muskelbeherrschung in Sprache, Diktion und Gestik vor. Medizin, Kunst, Musik, Wissenschaft: Die Kompetenz in diesen und anderen Berufen entwickelt sich aus einer inneren Vernetzung von Gedanken, Muskeln und Emotionen. Fertigkeiten sind aus einem Guss, und Muskeln sind für ihre Entwicklung nicht weniger wichtig als alle anderen Komponenten.“ Neuere Ansätze der Hirnphysiologie und der Neurodidaktik greifen diese Zusammenhänge ebenfalls mit Interesse auf und verstehen das Gehirn zunehmend als dynamisches System, dessen Strukturen sich andauernd verändern. Nach Gruhn (2003) bedeutet dies, dass das Gehirn zunächst nur sehr wenig kann; vielmehr muss es alles lernen. Das Gehirn entwickelt sich, je nachdem, wie es genutzt wird. Es braucht daher vor allem in den Kinderjahren viele Erfahrungen, die sich im Gehirn verankern und zur Ausbildung der neuronalen Netzstruktur beitragen. „Bewegung erweckt und aktiviert viele unserer geistigen Fähigkeiten. Bewegung integriert und verankert neue Informationen und Erfahrungen in unsere neuralen Netzwerke. Und Bewegung ist Voraussetzung dafür, wie wir das Gelernte, unser Verständnis und unser Selbst durch Handeln zum Ausdruck bringen“ (Hannaford, 2004, S. 115). Hüther (2001) und Gruhn (2003) bezeichnen das Gehirn eher als ein Sozial- als ein Denkgorgan. Wenn also Lernen als die Herstellung von Verknüpfungen im neuronalen Netz verstanden wird, und diese von den gemachten Erfahrungen abhängen, bedeutet dies für Primarlehrpersonen, dass sie über ihre Art zu unterrichten durchaus einen bedeutenden Einfluss darauf haben, wie sich das Gehirn des Schulkindes entwickelt. Die neurobiologische Lernforschung liefert in der Unterscheidung zweier bedeutsamer Aspekte des Lernens, nämlich dem *handelnden* und dem *ganzheitlichen* Lernen, einen didaktischen Ansatzpunkt für ein entsprechendes Lehrerhandeln. Mit *ganzheitlichem Lernen* ist der Einbezug und die Berücksichtigung beider Hirnhälften beim Lernen gemeint (Baumert, 2002). Bereits Montessori, Freinet und Dewey propagierten mehr Abwechslung im Schulalltag durch mehr Bewegung und führten aus einem reformpädagogischen Blickwinkel auf das Kind *Ganzheitlichkeits*-Argumente dafür an. Der zweite Aspekt des *handelnden Lernens* wurde ebenfalls bereits früh von Piaget (1971) postuliert. Er weist in

seiner Argumentation daraufhin, dass erfolgreiches und zielgerichtetes Lernen erstens gebunden sei an die subjektiv-forschende Selbstaktivität in Wahrnehmung und *Bewegung*, und zweitens an das erzählend-interaktiv angelegte Verarbeiten des Erlebten in der vorstellenden Handlung. Folgt man dieser lern- und entwicklungstheoretischen Argumentation, stellen selbstgestaltete Bewegungserlebnisse in Form aktiven Erkundungsverhaltens (Fischer, 1996) den Ausgangspunkt kognitiven Lernens dar, weil sich dabei die Synapsen des Gehirns beim Kind besonders im eigenen Handeln, also im „interaktiven Dialog mit der Umwelt“ (Singer, 2002, S. 87) herausbilden.

Verschiedene weitere Untersuchungen weisen darüber hinaus auf Zusammenhänge zwischen schwacher motorisch-koordinativer Leistungsfähigkeit und schwachen kognitiven Leistungen hin. So hat Eckert (1988, S. 13) festgestellt, dass „Sprachentwicklungsstörungen mit einem allgemeinen motorischen Rückstand, insbesondere hinsichtlich Gleichgewicht, Schnelligkeit, Simultankoordination, Kraft sowie Hand- und Fingergeschicklichkeit, einhergehen. Das Ausmass der Sprachstörungen korrespondiert mit dem Ausmass der motorischen Störungen.“ Auch Diamond (2000, S. 44) stellt einen Zusammenhang zwischen motorischer und kognitiver Leistungsfähigkeit fest: „Motor development and cognitive development may be fundamentally interrelated. Contrary to popular notions that motor development begins and ends early, where as cognitive development begins and ends later, both motor and cognitive development display equally protracted developmental timetables. When cognitive development is perturbed, as in a neurodevelopmental disorder, motor development is often adversely affected.“ Auch aus der Unterrichtsforschung liegen inzwischen einige Studien vor, welche die Zusammenhänge zwischen Bewegung und Kognition im Feld untersucht haben. Breite Anerkennung fanden die kanadische Trois-Rivières-Studie von Shepard (1984, 1997) und eine weitere, vom California Departement of Education durchgeführte Studie (Keyes, V. & Wilson, G., 2002). Beide Studien vergleichen die Häufigkeit körperlicher Aktivität in der Schule mit der akademischen Leistungsfähigkeit und stellen deutlich positive Zusammenhänge fest. Tremblay et. al. (2000) konnten in einer Untersuchung diese Zusammenhänge nicht bestätigen, stellen aber einen signifikanten Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Intensität sportlicher Aktivität mit der *Selbstachtung* fest. Dies ist insofern bedeutsam, als die Steigerung der *Selbstachtung* nachweisbar eine wichtige Grundlage für die Motivationsentwicklung und Beharrlichkeit (persistance) sowie für den akademischen Erfolg der Kinder darstellt (Yawkey, 1980, zit. in Zahnder, 2004, S. 208). Andere Studien verweisen auf die positiven Effekte der Bewegung auf die Schulzufriedenheit (Gröbert, 2002) oder auf die negativen Auswirkungen (Unaufmerksamkeit, Ablenkung, Unlustgefühl, motorische Unruhe, schnelle Ermüdung) bei unbefriedigten Bewegungsbedürfnissen (Wasmund-Bodenstedt, 1992). Aktuelle Forschungsbemühungen wie das Forschungs- und Interventionsprojekt (FIPS) vom Team um Roebers & Kauer (2008) gehen den Zusammenhängen zwischen Aufmerksamkeit, Behalten (Merkfähigkeit) und Motorik nach

und bestätigen solche zumindest teilweise. Im Projekt FIPS geht man davon aus, dass schulisch schwache Kinder zu Beginn der Schulkarriere das Problem haben, dass ihre Fähigkeit, aufmerksam zu bleiben und ein Ziel zu verfolgen, nicht genügend entwickelt ist. Dafür verantwortlich sind die Selbstüberwachung und die Selbststeuerung, zwei Aspekte, welche generell als Steigbügel für die Entwicklung in anderen Bereichen gelten. Die Forscherinnen des FIPS-Projekts nehmen an, dass die drei Fähigkeiten Aufmerksamkeit, Behalten (Merkfähigkeit) und Motorik tatsächlich eng zusammenhängen. So konnten Roebers & Kauer (2008, S. 14) aufzeigen, dass die motorische Koordinationsfähigkeit in Aufgaben mit und ohne Zeitdruck mit der Kontrolle und Koordination von Aufmerksamkeitsleistungen zusammenhängt: „the study [...] revealed weak but reliable associations among complex cognitive and motor coordination tasks in 7-year-old children.“ Diese sogenannten *exekutiven Funktionen* hängen offensichtlich mit neuropsychologischen Veränderungen im präfrontalen Kortex zusammen. Zusätzlich zu all diesen Einzelstudien ist die Meta-Studie von Etnier (1997) zu erwähnen, die unter Einbezug von 134 Einzelstudien eine signifikante Verbesserung des kognitiven Leistungsvermögens durch Bewegungsaktivitäten im Umfang von einem Viertel Standardabweichung feststellen konnte.

In Bezug auf die theoretische Unterscheidung nach Klupsch-Sahmann (2001) und Beuting & Drestomark (2001) richten sich die aktuellen Forschungsbemühungen fast ausschliesslich auf die *themenunterstützende* Funktion der Bewegung. Die *themenerschliessende* Funktion der Bewegung jedoch, also das direkte Zusammenwirken von Bewegung mit kognitivem Lernen, etwa im Sinne der dargestellten Handlungsstrategie *Bewegung zur Lernunterstützung im Fachunterricht*, lässt sich über die aktuellen Forschungserkenntnisse nicht bestätigen. Hingegen können die im Kapitel 6.4 beschriebenen Konsequenzen und indirekten Wirkfolgen von Bewegung auf das Lernen (Verbesserung von Konzentrations-, Aufmerksamkeitsleistung, Lernmotivation, Begreifen und Merkfähigkeit) am Forschungsstand angeschlossen und dadurch bestätigt werden. Die von den Primarschulexperten beschriebenen positiven Wirkfolgen in Bezug auf die *Strukturierung und Sicherung des Unterrichtsprozesses* erweitern den aktuellen Forschungsstand um einen vor allem aus allgemeindidaktischer Perspektive bedeutsamen Aspekt.

6.6 Zusammenfassung und Diskussion

Das Phänomen ‚*Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer zwischen Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich*‘ verweist zunächst auf die Spezifität des sportpädagogischen Handelns von Primarlehrpersonen. Die Beanspruchungsdimension des Phänomens kommt über die drei phänomentypischen Teilaspekte *Bewegungsbedürfnisse, Bewegung und kognitiv-*

schulisches Lernen und Bewegungs-/Körperkompetenz zum Ausdruck und verweist auf einen komplexen Sachverhalt, der auch daran erkennbar ist, dass Bewegung im Schulzimmer sowohl als *Unterrichtsstörung*, *Lernerleichterung* und *Ausgleich* von der Lehrperson bewältigt werden muss.

Um diese Schwierigkeiten zu verstehen, ist eine schulhistorische Betrachtung hilfreich. Körperliche Bewegung und schulisches Lernen stehen schulgeschichtlich seit jeher in einem Spannungsverhältnis. Der Unterricht im Schulzimmer ist geprägt durch Disziplin, Ordnung, Stillsitzen und Ruhe als vermeintliche Voraussetzungsfaktoren für das Lernen im Schulzimmer, wie Schaller (2002) zum Ausdruck bringt: „Meine Schulzeit begann damit, dass ich, zusammen mit anderen frischgebackenen Erstklässlerinnen und Erstklässlern, lernen musste, still zu sitzen. Das geschah an einem Vormittag ungefähr eine Woche vor dem eigentlichen Schulbeginn. Wir lernten also, dass Schule etwas mit Sitzen und Stillsein zu tun hat. Und so begannen wir ein paar Tage später - neugierig und furchtsam - die vor uns liegende Schulzeit auszusitzen, wie man es von uns verlangte.“ In einer historischen Betrachtung der Schule steht das *Turnen* beziehungsweise der Sportunterricht als losgelöstes Fach mit den hauptsächlichen Funktionen der körperlichen Ertüchtigung, des Ausgleichs und der sportlichen Sozialisation separat neben dem Unterricht im Schulzimmer. Auf dem Hintergrund einer derart tradierten Schulsportkonzeption lässt sich die von den Primarschulexperten reklamierte fehlende institutionelle Verankerung *Bewegten Lernens* im Schulalltag besser verstehen und erklären. Die Schwierigkeiten im Umgang mit den *Bewegungsbedürfnissen* der Kinder lassen sich ebenfalls in einer schulgeschichtlichen Betrachtung deuten. Konzeptionen über den Schulsport unterliegen normativ-funktionalen Soll-Ansprüchen und widerspiegeln damit auch schulgeschichtlich betrachtet eher kulturelle und gesellschaftliche Erwartungen, als dass sie sich hauptsächlich auf die Bewegungsbedürfnisse bzw. die körperlichen Bedürfnisse der Kinder beziehen. Die aktuelle Gesundheitsdiskussion über Bewegungsmangel und Ernährung schwappt in den letzten Jahren als neuer Soll-Satz auf die Schule über, mit der Folge einer erhöhten gesellschaftlichen und pädagogischen Offenheit für die Bedürfnisse der Kinder aus gesundheitlicher Sicht. In diesem Kontext lässt sich die in den Daten festgestellte Sensibilität der Primarschulexperten für die beiden Teilaspekte *Bewegungsbedürfnisse* und *Bewegungs-/Körperkompetenz* nachvollziehen. Tatsächlich wird in den Interviews mit den Primarschulexperten deutlich, dass das beanspruchende Phänomen ‚*Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer*‘ nur unter Berücksichtigung kindlicher Individualität und Bewegungsbedürfnissen zu bewältigen ist. An der Problematik des *Sitzens* wird in diesem Zusammenhang ein Kernaspekt der belastenden Herausforderung deutlich.

Die Bewältigung phänomenbezogener Schwierigkeiten unterliegt offensichtlich vielen einschränkenden und teilweise gegensätzlichen Machbarkeitskriterien. Als lösungsorientierte Schulentwicklungsmassnahme scheint die schulsystemische Verankerung (Schulleitbild, Personalpunkte...) der Thematik ‚*Bewegung und*

Körper der Primarschulkinder im Schulzimmer einen vielversprechenden Ansatz darzustellen, den es weiterzuverfolgen gilt.

Gefordert ist die Unterrichts- und Schulsportforschung, welche, wie in der theoretischen Anschliessung zum *Bewegten Lernen* dargelegt, nur unbefriedigende Grundlagenkenntnisse zur Bewältigung genannter Schwierigkeiten bereitstellt. Einen Erklärungsansatz für die dürftige Forschungslage sieht Hannaford (2004, S.116) in den bestehenden Vorurteilen bezüglich *geistig* und *körperlich* bzw. in der skeptischen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Haltung gegenüber der Vorstellung, „dass Denken eine körperliche Grundhaltung habe.“ Gardner (1991, S. 193) greift diesen Sachverhalt in seiner Beschreibung der körperlich-kinästhetischen Intelligenz ebenfalls auf: „Eine Beschreibung des Körpereinsatzes als Intelligenzform könnte zunächst auf Widerspruch stossen. In unserer jüngeren kulturellen Tradition ist eine radikale Unterscheidung zwischen den geistigen und physischen Aktivitäten unserer Natur üblich. Die Trennung zwischen ‚geistig‘ und ‚physisch‘ geht nicht selten Hand in Hand mit der Ansicht, die Aktivitäten unseres Körpers seien weniger wertvoll, weniger spezifisch als die Problemlösungsroutinen, die sich abstrakterer Systeme wie Sprache und Logik bedienen.“

Unter Berücksichtigung der skizzierten gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Skepsis sowie Bezug nehmend auf die als Ergebnisse vorliegende Handlungsstrategien lassen sich, speziell bezogen auf die Schulstufen der 6- bis 12-jährigen Kinder, in dreifacher Hinsicht Forschungsanliegen formulieren, nämlich betreffend

- a) die themenerschliessende Funktion der Bewegung,
- b) die allgemeinen Bedingungsfaktoren *Bewegten Lernens* (Effizienz, Grenzen, Sicherheit und Machbarkeit) sowie
- c) Interventions- und Evaluationsforschung über alltagserprobte Handlungsstrategien, wie:
 - Bewegung zur Lernunterstützung im Fachunterricht
 - Autonomie gewähren und selbstverantwortlicher Umgang mit der eigenen Körperlichkeit
 - Prozess- und Zielorientierung von Handlungsstrategien zum Bewegten Lernen
 - *Bewegte* Hausaufgaben
 - Transfer von Lerninhalten aus *Kopffächern* in den Sportunterricht
 - Gestaltung von Pausen und Pausenplatz als Lernraum
 - Methodisch-didaktische Nutzung von Bewegungsmaterialien und des Mobiliars
 - Projektorientierte Handlungs- und Interaktionsstrategien
 - Rhythmisierung der Lektionen- und Fächerstruktur wie auch des Arbeitsplatzes der Kinder

7 Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen - zwischen leistungsorientierter Lernkultur und Konflikttendenz

7.1 Phänomenbeschreibung

Mit den folgenden beiden längeren Fallgeschichten aus den Interviews mit P1 und P9 wird deutlich, dass es beim hier dargestellten Phänomen um Beanspruchungssituationen geht, die im Zusammenwirken der Aspekte *Leisten*, *Wettkämpfen* und *Fairplay* entstehen und meistens um eine Körper- bzw. Bewegungsthematik angelegt sind. Solche Schwierigkeiten treten in schulischen Bewegungs- und Spielsituationen, im Schulzimmer, vor und nach der Schule, in der Pause oder im Sportunterricht auf.

P1: „Ein anderes ist **erstaunlich**. Wir machen, wir machen manchmal so Autorennen, haben wir dem immer gesagt, weisst du. Gut ich habe relativ viele Knaben, gell, dann kannst du ... die sprechen relativ gut auf Autos an. Dann müssen sie einfach rennen. Sie tun selber, vielleicht kennst du das“

I: „Ich glaube ich kenne die Variante, aber sag sie noch, ja.“

P1: „Sie entscheiden selber. Und mittendrin tue ich, habe ich vier Matten, das ist der Boxenstopp.“

I: „Hey, vielleicht habe ich das sogar von dir. Ich habe das von jemandem, der Schule gibt. Und bringe das in der Didaktik ständig. Und alle kommen zurück aus den Praktika und sagen ... Aber sag mal, ja, die Variante.“

P1: „Mmh. Und dann entscheiden **sie** eigentlich das Tempo. Wie schnell und wie viel sie rennen, wie viele Runden. Und dann wenn sie nicht mehr mögen, das entscheiden auch sie, kommen sie in den Boxenstopp. Liegen auf die Matten und dann hat es dort 3, 4 Mechaniker. Die bestimmen wir vorher, wer die Mechaniker sind. Und dann machen wir auch ab, was die /eh dem Kind machen, das liegen kommt, das müde ist. Und dann schütteln wir zum Beispiel alle Extremitäten weisst du so leicht, oder ein bisschen auf den Rücken klopfen oder irgendwie so etwas. Oder noch tanken, weisst du so ins Ohr hinein tanken. Und dann rennen sie wieder. Und dann können sie wieder gehen. Aber es ist sehr.. sie bestimmen alles selber. Und da bin ich immer erfreut und erstaunt, wie sie **rennen mögen**. Wie die ein /eh .. einen Drang haben.“

I: „Mmh.“

P1: „Und dann fangen sie an, .. da merke ich, dass Leistung eben trotzdem .. die zählen von sich auch die Runden. Das ist überhaupt nicht .. die Aufgabe, dass sie ihre Runden zählen müssen, wie viel sie mögen. Und die wollen am Schluss immer, dass wir zusammenfassen: Wie viele Runden bin ich gerannt, oder.“

I: „Wenn du so erzählst, du hast ein paar Sachen gesagt, die darauf hinweisen, dass du immer 1./2. Primarklassen hattest gell?“

P1: „Das war immer 1., 2. ja. Das ist vielleicht noch wichtig zu erwähnen. Nicht gross.“

I: „Ja, nein, das ist wirklich noch...“

P1: „Das ist noch so ein **e r s t a u n l i c h e s** Erlebnis, dass die **so** mögen. Auch wenn sie nicht müssten. Sie können eine Runde machen und können liegen kommen, oder. Aber sie machen es nicht. ...“

I: „Wie erklärst du es?“

P1: „.... Ja gut Kleine, die haben einfach auch einen Bewegungsdrang, gell. Du ge .. du machst die Turnhallentüre auf und die rennen wie blöd, die rennen einfach mal eine Runde. Die .. ohne irgendeinen **Sinn und Zweck**.“

I: „Hier hast du gesagt, das ist die Renngeschichte...?“

P1: „Ja, ja.“

I: „Weisst du in einem anderen Kontext machen sie es auch, sagst du aber. Sie rennen einfach auch gerne.“

P1: „Ich glaube sie rennen gerne. Die meisten. Und dann kommt es trotzdem auch rein, dass man zählen kann wie viel man mag... dann geben sich noch mehr“

I: „Mmh.“

P1: „Und das bringen sie selber rein. Klar wenn du es einmal, zweimal gespielt hast, ist für sie dann klar, dass sie anfangen zu zählen.“

I: „Jaja.“

P1: „Je nach dem, wenn du dann am Schluss .. aber sie diskutieren von sich aus - wie viele.. wie viele Runden hast du gekonnt, oder. Das bin nicht ich. Ich will ja das nicht, dass man jetzt am Schluss sagt: Du hast fünf gekonnt, du hast zwei gekonnt. Das ist ja mir in .. in dieser Übung jetzt gar nicht wichtig.“

I: „Sondern?“

P1: „... Dass sie sich, dass sie sich bewegen und dass sie .. und dann diskutieren wir manchmal darüber, wie kann ich rennen, oder. Wenn ich eine Runde Vollgas renne bin ich dann **kaputt**, dann muss ich Pause haben. Manchmal haben wir auch versucht, kann ich so rennen, dass ich länger mag? Das heisst dann vielleicht halt nicht so gehen. Und das ist noch schwierig für Kleine, das zu dosieren. Für sie gibt es alles oder nichts, gell.“

P1Z145-167

P1 verdeutlicht am Beispiel der Unterrichtssequenz des Autorennens, mit welcher Begeisterung Kinder bei entsprechender Unterrichtsinszenierung (körperlich) leisten und ihr Leistungsvermögen im Vergleich mit sich selber oder mit anderen Kindern auf eine geradezu selbstverständliche und natürliche Art und Weise auch messen möchten. Nebst dieser positiv wahrgenommenen als *leistungsorientierte Lernkultur* paraphrasierte Phänomenthematik beschreiben die Primarschulexperten allerdings auch negativer besetzte leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen, denen häufig eine potenzielle *Konfliktdenz* eingelagert ist, und die einen andersartigen Belastungsfaktor darstellen, wie folgendes Beispiel von P9 verdeutlicht:

I: „Und kannst du das beschreiben? Wie war denn dieser Junge .. jetzt entweder dieser Junge einerseits und die Klasse andererseits.“

P9: (gleichzeitig) „Dieser Junge, ja, sind auch davor .. /Ehm .. einfach verbal dann. Also wirklich, dass sie dann Sachen kreiert oder einander Zeug vorgeworfen haben. Wenn irgendeines den Ball geworfen hat und das Andere konnte ihn nicht fassen, da kam dann ein Kommentar. Und dann auch .. ausschliessen im Spiel drin. Einfach: Ja, das bekommt .. das bekommt in diesem Fall vielleicht den Ball gar nicht mehr, und so weiter. Und zwar .. und ganz klar .. das .. das beobachtet man ja viel in einem Spiel, dass die starken Kinder .. untereinander spielen und die schwachen eher .. Aber wirklich ganz bewusst und ganz .. : Oh, nein. /Eh .. gebt der nicht. Also wirklich .. also das war wirklich klar das Thema: **Nein**, gebt der nicht! Und nicht einfach .. es ist nicht einfach so passiert und dann konnte man es einmal analysieren. Sondern einfach ganz klar bewusst die Strategie der Starken gegen die Schwachen. /Ehm das einerseits und andererseits wirklich eben dann auch wahnsinnig hart **geworfen** oder **Bälle** weggekickt oder einfach so. Also körperlich einfach .. einfach ... ja, ausgelassen.“

I: „Und körperlich aggressiv auch so weit, dass sie schlagen, prügeln, "fungge" wollen?“

P9: „Ja. Ja. Der eine .. vor allem dieser Junge war dann wirklich .. ja. Und dann auch gegen die Lehrperson. Also auch mich als Schiedsrichter nicht mehr akzeptiert, so wenn .. wenn ich abbreche einfach noch gerade durchdrehen und hinaus oder so. Es war dann wirklich .. wirklich einfach **alles** zusammengekommen. Also der war **völlig** auch in dieser Meinung. Der musste zuerst immer wieder wie zurückkommen in .. in die Realität so ein bisschen. Ja, vö .. einfach sich völlig verloren in dem drin. Das war nicht nur im Sport, er hatte auch allgemein Mühe mit Grenzen setzen und so weiter. Und im Sport ist es halt einfach .. konnte er sich so hineingeben und wurde dann wieder herausgeholt. So ein bisschen das.“

I: „Und du hast gesagt, die Klasse trotzdem auch. Du hast es so wie ..“

P9: „Das hat dann schon .. Es hat schon Auswirkungen gehabt. Das hat .. Er war auch nicht der einzige. Es hat noch andere .. Es war eine sehr ehrgeizige, vor allem so eine Jungengruppe, die dort wirklich ..“

I: „Wie alt? Oder welche Klasse?“

P9: „5 das war letztes Jahr die 6.“

I: „Ja.“

P9: „Ja, die dort wirklich gezogen hat und eben es ist um jeden Preis ums Gewinnen gegangen und .. und keine Fehler machen und: Gib doch nicht dem ! Einfach so. Ja. Das .. das Soziale, das wahnsinnig ..“

I: „Mmh. Wie ist es denn .. Ist es vor .. **nur** im Spiel gewesen, dieses aggressive Verhalten?“

P9: „VVV vor allem. Wenn es **ganz klar** strukturiert war, oder .. oder Postenarbeit, kleinere Gruppen und so ging es schon besser. Aber auch dort. Sobald dass, einfach .. so der Ehrgeiz, der ja eigentlich .. es ging einfach über einen gesunden Ehrgeiz hinaus. Wirklich ... Und immer um das Miteinander-Messen. Einfach ex .. extrem. Einfach alles .. alles, das eigentlich ja gesund ist bis zu einem gewissen Moment, war einfach extrem .. bei Gewissen.“

I: „Also wie meinst du: Alles was gesund ist?“

P9: „Eben ist ja .. Es ist ja gesund, sich mit den anderen messen wollen. Aber wenn es dann wirklich nur darum geht, den anderen zu schlagen und zu .. zu .. fertigzumachen und möglichst noch .. dann ist es dann übertrieben. Also von dem her .. Einfach es ist .. So Sachen, die eigentlich gesund sind im Sportunterricht bis zu einem gewissen, die man auch fördert, waren einfach übermäßig vorhanden.“

P9Z31-44

Mit dem von P9 thematisierten Konfliktaspekt wird das Phänomen durch eine Interaktionsproblematik gekennzeichnet, die von den Primarschulexperten als *Fairplaythema* bezeichnet wird.

In einem ersten Schritt werden die drei phänomenbeschreibenden Arbeitsbegriffe

- a) Leisten,
- b) Wettkämpfen und
- c) Fairplay

als auffallende Kategorien begrifflich und inhaltlich ausgeleuchtet, um darauf aufbauend das Phänomen im Sinne der Grounded Theory wiederum über Eigenschaften und Dimensionen weiter auszudifferenzieren:

a) die Leistungsthematik

P3: „Also was mich au .. auch eben die Freude an der Bewegung oder wenn mal ein Kind /eh die Tätigkeit erblickt hat. Zum Beispiel wenn es gecheckt hat, wie es hinaufklettern kann. ... Dann macht es das nachher gerade 10 Mal, 20 Mal nacheinander. Tut das .. das, ja .. tut das dann wirklich ganz viele Male nochmals .. sich beweisen, dass das jetzt geht.“

P3Z67

P4: „Also blossstellen in Bewegung .. wie soll ich sagen. Manchmal gelten ein bisschen andere Gesetze in der Turnhalle als .. im Schulzimmer oder wie soll ich das .. Weisst du, das .. das sind auch .. aber .. gewisse Kinder, die .. Du kannst dich auch blossstellen in der Math. oder .. oder im Schreiben oder frag mich nicht, weil du kleckst mit dem Füllli oder irgendetwas.“

I: „Oder die Rechnung nicht weist.“

P4: „Ja. Aber irgendwie ist das .. in der Turnhalle ist das für die Kinder so wie eine andere Ebene. Man muss aufpassen, dass es nicht immer so kompetitiv ist, dass sie immer das Gefühl haben .. ja.“

P4Z572-574

Aufgrund der alltagssprachlichen Bedeutungszuschreibung durch die Primarschulexperten, wird in dieser Untersuchung der Begriff *Leisten* als Arbeitsbegriff für einen ersten Teilaspekt des Phänomens verwendet. Dadurch kann die inhaltliche Breite schulischer und speziell schulsportlicher Leistungsthemen, die für das Phänomen konstituierend sind, in ihren Sinnzusammenhängen auch begrifflich treffend bezeichnet werden.

Im Eingangsbeispiel des *Autorennens* wird eine allgemeine, speziell aber die in Bewegungs- und Sportsituationen sehr ausgeprägte, individuelle Leistungsbeurteilung der Primarschulkinder beschrieben. Kinder leisten demnach aus Lust und mit grosser Freude. *Leisten*, verstanden als individuelles Leistungsverhalten, lässt sich demnach als *Eigenwert* paraphrasieren, sofern damit das *Leisten um der jeweiligen sportlichen Aktivität Willen und ein sich messen in Bezug auf sich selber oder auf eine bestimmte Aktivität* [...so ein e r s t a u n l i c h e s Erlebnis, dass die so mögen. Auch wenn sie nicht müssten..“ P1Z155] gemeint ist, jedoch ohne den wettkampfbetonten Vergleich mit anderen Kindern. Diese Paraphrasierung ist notwendig, gerade weil die Primarschulexperten den Begriff *Leisten* in alltagssprachlichen Sinnzusammenhängen und mit inhaltlichen Mehrfachbesetzungen verwenden, was eine trennscharfe Phänomenbeschreibung erschwert. Mit dem Begriff *Leisten* verbinden die Primarschulexperten nämlich sowohl die körperlich-physische Leistung, taktisch-kognitive Leistungen im Spiel oder bewegungstechnische Leistungen (Fertigkeiten können). Die Leistungserbringung der Kinder in unterschiedlichen schulischen Situationen steht im Zentrum. Der Begriff *Leistung* wird auch verwendet, um Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Einschätzung einer Leistung, bspw. die Beurteilung der eigenen Leistung durch die Kinder oder durch Schulnoten, zu beschreiben. Sowohl das individuelle Leistungsverhalten eines Kindes als auch das der Gruppe bzw. einer Schulklasse kann Ausgangspunkt einer schwierigen Situation sein und zum belastenden Problem werden. Ausgehend von einer generellen Kritik fehlender körperlicher Leistungsmöglichkeiten in der Schule, postuliert P5 mehr körperliche Leistung und thematisiert damit einen weiteren Punkt des Leistungsaspektes. Während P5 im Teilaspekt *Leisten* eine *vorrangige* Bedeutung der körperlichen Komponente erkennt, bringt P4 die *spezifische* Bedeutung [...andere Gesetze in der Turnhalle...“ P4Z572-574] der Bewegung als Komponente der Leistungsthematik zum Ausdruck.

Eine *Leistung* kann zum potenziell belastenden *Vergleichswert* werden, umso mehr in Leistungssituationen der Aspekt des *sich wettkämpferisch messen* gegenüber dem *Leisten als Eigenwert* in den Vordergrund rückt, wie an den beiden Eingangsgeschichten deutlich wird. Am Beispiel des *sich selber blossstellen* verdeutlicht P4 nicht nur die besondere Bedeutung, welche das *Leisten* für die Kinder, speziell in Bewegungs- und Sportsituationen hat, sondern verweist explizit auch auf die Problematik einer überhöhten Bedeutungszuschreibung an das wettkämpferische *Leisten* [...immer so kompetitiv..“ P4Z574], welches als zweiter Teilaspekt des Phänomens dargestellt werden kann.

b) die Wettkampftematik

P8: „Ja. 5., 6. Klasse. Ich habe darum einen Spielmodus - /ehm .. ein Sieg gibt 10 Punkte plus die geschossenen Tore, ein Unentschieden gibt 5 Punkte plus die geschossenen Tore und wenn du verlierst hast du einfach die Anzahl Punkte, wie geschossene Tore. Also ..“

I: „Aha.“

P8: „Also wer 3:1 gewinnt, hat der Sieger 13 Punkte und der Verlierer immer noch einen Punkt. Und dann machst du 6, 7, 8 Matches und dann nimmst du die .. Punkte zusammen.“

I: „Ah, das habe ich noch nie gehört, hey. Ja.“

P8: „Und dann .. immer nach dem Spiel .. Ich kann ja nicht auf zwei Feldern Schiedsrichter machen. Weil 5., 6. habe ich alleine Turnen gegeben, übrigens. Das muss ich so sagen.“

I: „Ja, ja, ja.“

P8: „/Ehm .. nach dem Spielabpfiff sind sie gekommen, haben mir die Resultate gesagt.“

I: „Mmh.“

P8: „Und dann habe ich gesagt: Wenn ihr euch nicht einig seid, (lacht) .. das ist noch eine geile Anekdote .. Wenn ihr euch nicht einig seid wer gewonnen hat .. dann wird es für beide Mannschaften einfach einen Punkt geben. Dann werden beide verlieren, aber es gibt noch einen Punkt. Und dann habe ich gemerkt, dass die Jungs dort viel berechnender sind. Dort hat einer, der hat wirklich gewonnen, hat gesagt: Ja, wir haben .. wir haben 3:1 gewonnen. Und dann hat der andere gesagt: Nein, es war 2:2. Der wollte dem wirklich einen einbremsen. Dann habe ich gemerkt: Ou, halt. Ich kann nicht einfach jetzt beide als Verlierer darstellen“

[...]

P8: „Oder, dann haben die angefangen zu rechnen: Ah, die haben so und so viele Punkte, also die dürfen gar nicht gewinnen. Wir sagen einfach, dass es unentschieden war und dann sind wir uns schon nicht einig und dann wird der Lehrer .. ihnen nicht die volle Punktzahl geben.“

P8Z499-507

In enger Verknüpfung mit der beschriebenen *Leistungsthematik* stellt die *Wettkampftematik* einen zweiten Teil des Phänomens dar. *Wettkämpfen* lässt sich jedoch als ein *wettkämpferisches Leisten und sich messen mit anderen und/oder über das Resultat* vom Leistungsaspekt unterschieden. *Sich messen* bedeutet in einem Wettkampf mehr als nur die Einschätzung der eigenen Leistung unter einem Selbstbezug. Vielmehr geht es offenbar darum, sich über die eigene Leistung im Vergleich mit anderen Kindern oder mit der Lehrperson zu messen. Im oben angeführten Beispiel der Spielsequenz von P8 wird aufgezeigt, dass der Phänomenaspekt *Wettkämpfen* hauptsächlich an zwei Punkten festgemacht wird, nämlich

- am (Leistungs-) *Vergleich* des *Um-jeden-Preis-besser-sein-Wollens*, und
- am *resultatmässigen Erfolg* (Sieg/Niederlage) des *um jeden Preis gewinnen wollen*

Über die beiden Punkte lässt sich der Phänomenaspekt *Wettkämpfen als Vergleichswert* vom *Leisten als Eigenwert* abgrenzen. Im obigen Beispiel von P8 wird deutlich, wie eng in der Alltagsrealität der Schule das wettkampforientierte *Gewinnen um jeden Preis* und ein Fairplayaspekt als Interaktionskomponente miteinander verflochten sind.

c) Fairplaythematik

P6: „Mhm..ja also Fairplay ist ein grosses Thema, Als ich die Klasse übernommen hatte gingen die Kinder nur aufeinander los.. die Köpfe verschlagen...es sind sehr emotionale Kinder, wo das Gewinnen und das Verlieren eh..ja die halt das noch nicht so gut können und nicht genau wussten, was das bedeutet und so...“

[...]

I: „Wo ist das aufgetreten? Im Schulzimmer oder in der?“

P6: „Im Turnen...auf dem Pausenplatz, also überall..wenn ein Zwischenfall passiert, wo man sagen muss, da hast du etwas überschritten, da muss man intervenieren...und mit ihnen die Regeln klären...andere Wege aufzeigen. Es ist einfach ein sehr hohes zeitliches Engagement...und belastend für mich...oder...“

[...]

P6: „Ich find im Thema Bewegung und Sport muss man aber mehr intervenieren...dort kommt Fairplay eben mehr zum Ausdruck. Es kommt auf dem Pausenplatz auch vor aber wenn ich schaue den Sportunterricht heute und vor längerer Zeit...dann...muss man heute dort schon mehr hinschauen als Lehrerin.“

P6Z24-30

Die Primarschulexperten verwenden im Zusammenhang mit dem *Leisten* und *Wettkämpfen* auch den Begriff *Fairplay* in verschiedenen alltagssprachlichen Sinnzusammenhängen. Über die Darstellung unterschiedlichster Situationen und Ereignisse umschreiben sie eine belastende Fairplaythematik, in der es um die *Verhaltens- und Interaktionsdimension* kindlichen Handelns vor allem in Leistungs- und Wettkampfsituationen geht. Die Bezeichnung *Fairplay* wird fortan als Arbeitsbegriff zur Erfassung dieses phänomenalen Teilaspekts verwendet. Im Gesprächsausschnitt von P6 wird erkennbar, dass feinmaschigste Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen dem *Leistungs-*, dem *Wettkampf-* und dem *Fairplayaspekt* bestehen. Die von den Primarschulexperten als schwierig und belastend wahrgenommenen Situationen und Erlebnisse, sind deutlich in einem Spannungsfeld anzusiedeln, welches im Zusammenwirken der drei phänomenalen Teilaspekte entsteht. Am Beispiel von P6 wird zusätzlich der gesamtschulische Betreff der Fairplaythematik erkennbar [...überall..wenn ein Zwischenfall passiert...“ P6Z26], auch wenn die Problematik besonders ausgeprägt über Bewegungs-, Sport- und Spielsituationen von den Primarschulexperten beschrieben wird. Die geschilderten fairplaythematisch besetzten Situationen und Ereignisse sind über die Leistungs- und/oder Wettkampftematik meistens auch durch das Thema Siegen/Verlieren besetzt. Besonders in solchen Situationen kommt es gemäss den Primarschulexperten zu Aggressionen, Streitereien, Mobbing und zu Gewalt. Situationen, die durch Regelmissachtungen verschiedenster Art, zu verbalen, nonverbalen und körperlichen Konflikten zwischen den Kindern führen. Die Primarschulexperten erkennen in solchen Schwierigkeiten dann eine *Fairplaythematik*, wenn es im Kern um *Grenzüberschreitungen* [...wo man sagen muss, da hast du etwas überschritten ...“ P6Z26] auf der Interaktionsebene geht. Die Thematik der *Beurteilung* und des *Vergleichs*, sei es der Leistungsvergleich unter den Kindern oder die Beurteilung durch Schulnoten ist ein weiterer Teilaspekt der Fairplaykomponente.

Insgesamt beschreiben die Primarschulexperten die Leistungsorientierung und den Wettkampfaspekt als gesellschaftlich relevante Themen, die als geradezu *kindertypische* Handlungsformen auch in der Primarschule zum Ausdruck kommen. Sie bewerten diesen Sachverhalt wohlwollend-kritisch, allerdings unter dem Postulat, den Fairplayaspekt als übergeordnete Bezugsdimension in der Leistungs- und Wettkampforientierung zu betrachten.

Über die inhaltliche und begriffliche Unterscheidung sowie über die bisher festgestellten Verknüpfungen und Wechselwirkungen dieser drei phänomenalen Teilaspekte, nimmt die hier dargelegte Belastungsthematik Gestalt an. Über Darstellung verschiedener Eigenschaften und Dimensionen, welche jeweils alle drei Teilaspekt *Leisten*, *Wettkämpfen* und *Fairplay* betreffen, lässt sich das Phänomen weiter ausdifferenzieren.

- Eigenschaft: *Emotionalität*

P8: „Ja. Ja, also wenn .. irgendein Thema in der Mathe. oder in der Sprache, wo sie wirklich ein bisschen daran "chnorze" und dann .. geht ihnen sprichwörtlich ein Licht auf: Ah, jetzt komme ich nach. Oder. Aber .. sie äussern sich im Turnen viel, viel offener. So: Yeah, das habe ich geschafft. Oder, wenn Kinder irgendwie gerade ein Tor machen im Turnen, die freuen sich natürlich ganz anders, als wenn sie eine Rechnung richtig gelöst haben. Wenn sie eine Rechnung richtig gelöst haben, dann sagst du ihnen: Ja, bravo. Klebst ihnen vielleicht einen Sticker ins Heft, dann haben sie Freude. Aber wenn sie einen .. einen Topf werfen im Fussball .. oder was auch immer, .. die jubeln wie ein .. wie ein Fussballstar, oder.“

P8Z619

P9: „Es hat viele .. In der ersten Klasse, die ich unterrichtet habe, hat es .. der Sportunterricht war voller Emotionen, vor allem aggressiv. Also .. da .. das war so ein Schlüsselerlebnis im Sinn ja was .. was Sport und Bewegung einfach auch auslösen kann, aber sehr emotional dann. Und auch letztes Jahr hatte ich vor allem einen Jungen, der sich wirklich im Sport völlig .. einfach ausgelebt hat. Und das so in .. in einem Klassenverband drin. Ja, das sind schon Schlüsselerlebnisse, das irgendwie so ... schaukeln zu können. Gell, letztes Jahr .. die Klasse letztes Jahr war .. war es nicht nur dieser Junge. Der hat viel ausgelöst aber .. das war eigentlich eine ganz gute Klasse. Im Schulzimmer und so ist die t i p t o p gegangen, aber im Sport, hey, die ersten paar Male. Ich habe x Mal abgebrochen und wirklich so: Hey, hallo? (lacht) Was machen wir da? Einfach so, das nicht zusammen nicht gegeneinander spielen können. Einfach so völlig .. ja, wo es völlig aus dem Ruder gelaufen ist. Wo ich mir, vorher mit der .. mit der 4. Klasse, die ich hatte, vö .. einfach nicht gewohnt war. Die haben so super fair gespielt. Und so dieser Unterschied was das ausmacht vom Sozialen...und vom Emotionalen her, was das für einen Einfluss hat auf den Sportunterricht, jetzt. Das .. das hat mich schon .. Von .. auch von den sozialen Zusammenhängen her, was das ausmacht. Das war schon ein Schlüsselerlebnis. Und das dann können .. ja, das war dann wirklich ein Aufbautraining. Wie kommen wir .. also zuerst einmal ganz krass: Gut, wir spielen einmal nicht mehr gegeneinander, sondern wir .. spielen einmal so miteinander, dass .. dass es .. ja, dass es einmal keinen .. schon einmal keinen Sieger und Verlierer gibt, keine goldene Kuh. Also die ganze Kultur angefangen zu pflegen. Um was geht es eigentlich? So das. Das ist schon .. Das habe ich vorher nie so erlebt gehabt. Weder in einem Praktikum, noch .. noch in der JuBla irgendwie. Dass es so .. so emotional wird. Das waren schon Schlüsselerlebnisse.“

P9Z28

In schulischen Situationen, wo phänomentypische Schwierigkeiten auftreten, sind offensichtlich meistens auch Emotionen im Spiel. Kinder zeigen - speziell in Be-

wegungs- und Spielmomenten [...ganz anders, als wenn sie eine Rechnung richtig gelöst haben...“ P8Z619] - intensive und unterschiedliche Emotionen. Primarschulexperten beschreiben das Beanspruchungsmoment schwieriger Situationen mit einem deutlichen Verweis auf ein breites Spektrum möglicher Emotionen, welche für die Belastungswahrnehmung bedeutsam sind. Die als Belastung wahrgenommenen kindlichen Emotionen, lassen sich in positiver oder negativer Ausprägung mit den drei phänomenalen Teilaspekten wie folgt beschreiben und verknüpfen:

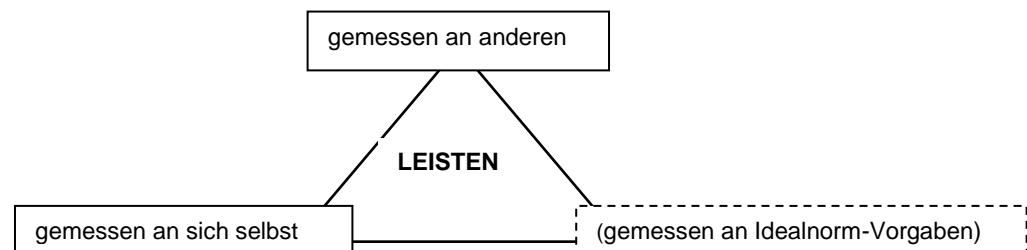
Dimensionierung:

Phänomenaspekt	Positive Emotionen	Negative Emotionen
	Kinder zeigen Freude, Stolz, Zufriedenheit bei:	Kinder zeigen Wut, Scham, Frust, Aggression, Traurigkeit bei:
Leisten	Erfolg in Leistungssituationen	Misserfolg in Leistungssituationen
Wettkämpfen	Siegen im Wettkampf	Niederlagen im Wettkampf
Fairplay	wertschätzender Interaktion (Achtung, Respekt, Wohlwollen, Hilfsbereitschaft)	geringschätzender Interaktion (Missachtung, Verhöhnung, Gewalt, Plagen, Mobbing)

- Eigenschaft: *Interaktionsaspekt*

P9 erwähnt im vorhergehenden Interviewauszug nebst den Emotionen auch das Sozialgefüge bzw. die sozialen Prozesse in einer Schulklasse als beanspruchungsrelevantes Thema. Sie beschreibt damit als Phänomenmerkmal einen Interaktionsaspekt, der von den Primarschulexperten zu den drei Teilaspekten des Phänomens je spezifisch in Beziehung gesetzt wird:

- Dimensionierung des Interaktionsaspekts bezogen auf die Leistungskomponente: Referenzgrößen der Leistungsmessung und -beurteilung



P1: „...die haben einfach auch einen Bewegungsdrang, gell. Du ge .. du machst die Turnhallentüre auf und die rennen wie blöd, die rennen einfach mal eine Runde. Die .. ohne irgendeinen **Sinn und Zweck**. [...] Und dann fangen sie an, .. da merke ich, dass Leistung eben trotzdem .. die zählen von sich auch die Runden. Das ist überhaupt nicht .. die Aufgabe, dass sie ihre Runden zählen müssen“ P1Z157

- Dimensionierung des Interaktionsaspekts bezogen auf die Wettkampfkompente: Interaktionsformen des Wettkämpfens



P9: „...das war dann wirklich ein Aufbautraining. Wie kommen wir .. also zuerst einmal ganz krass: Gut, wir spielen einmal nicht mehr gegeneinander, sondern wir .. spielen einmal so miteinander, dass .. dass es .. ja, dass es einmal keinen .. schon einmal keinen Sieger und Verlierer gibt...“ P9Z28

- Dimensionierung des Interaktionsaspekts bezogen auf die Fairplaykomponente: Fairplay und die Beziehungsqualität



- Eigenschaft: *Konflikttendenz*

P4: „Die Schwierigkeit war, sie sind .. es war .. die Jungengruppe war **sehr**, schon seit dem Kindergarten, zerstritten. Die haben wirklich Hahnenkämpfe ausgeführt. Also die Jungen waren unter enormem Druck vom .. und dann haben in allen Leistungs.. die haben sich immer gemessen. Auch wenn du das nicht wolltest. Sei jetzt das im Turnen sowieso, also .. Spiel verlieren oder so das haben wir **extrem** mit ihnen arbeiten müssen, Schnelligkeit im .. im .. im Rechnen, im .. im .. in allem! Dass die sich immer .. sie haben .. es war auch Mobbing ein Thema, das wir ..“

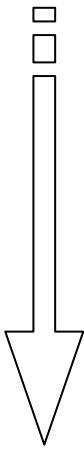
I: „Bei den Jungen?“

P4: „Ja, immer bei den Jungen. Und bei den Mädchen war es einfach so anders .. sagen wir einmal, im Rahmen, dass .. sie sind in die Vorpubertät gekommen und so.“

P4Z530

P4 bestätigt den Gender-Aspekt und beschreibt am Beispiel der ausgeprägten Leistungsorientierung der Knaben, dass es sich beim Phänomen um ein gesamt-schulisches Thema handelt, das eine Konfliktthematik beinhaltet. Im Schulalltag wird der Konfliktaspekt von den Primarschulexperten als Belastungspunkt wahrgenommen. Aus den Daten lassen sich diesbezüglich drei Formen individuellen oder kollektiven Schülerhandelns und -verhaltens skizzieren, welche mit einem zunehmenden Konfliktpotenzial geladen sind.

Dimensionierung: Schülerhandeln und zunehmendes Konfliktpotenzial:

Zunehmendes Konflikt- potenzial	Leisten, Wettkämpfen, Fairplay						
		Form 1:	Sich messen an sich selber und an Zielen	Eine Leistung erbringen und darin erfolgreich sein	Mitschüler/in als: - Mitspieler - Partner im Team	Eine Herausforderung meistern	
		Form 2:	Sich wettkämpfend messen mit anderen	Besser sein als andere	Mitschüler/in als - Gegenspieler oder - Mitspieler im eigenen Team	Gewinnen	Siegen durch gute Leistung
		Form 3:	Kämpfen um den Sieg	Der /die Beste sein	Mitschüler/in als - Gegner/ Rivale oder - Mitstreiter im Team	Gewinnen um jeden Preis	(Be-)siegen mit allen Mitteln

- Eigenschaft: *Teilaspekte kindlichen Handelns und Verhaltens*

P8: „... unterschiedlich Lust, wie sie an etwas hingehen aber dann auch .. die unterschiedliche körperliche Leistung, die sie bringen. Also ich habe wirklich Schüler, die können ihr Alter problemlos rennen. Und andere .. puh .. nach einer halben Minute haben die Zunge bei Fuss. Nicht nur, weil sie zu schnell gehen .. sondern einfach weil .. weil sie nicht können. .. Das habe ich dann vor allem bei den 6. Klässlern beobachtet, als ich .. in der 6. Turnen gegeben habe. Dort habe ich wirklich .. Weil die wussten ja genau: Ich kann nicht Vollgas gehen. Ich habe das mit ihnen x-fach trainiert. Aber ich hatte wirklich Schüler, nach einer Minute .. "düri". Und die sind dann nicht schnell gegangen.“

P8Z132

P8: „Ja, wenn er es vorher nicht gern gemacht hat und es nicht konnte und wenn ich den sehe, es zu versuchen, dann merke ich: Aha, er will es ja trotzdem können also er trainiert selber. Und ich bin überzeugt, er wird eines Tages kommen und sagen: Hey, jetzt .. jetzt kann ich es! Dass sie auch ein bisschen von den anderen lernen, dass sie auch sehen /ehm .. ja, man muss ...“

P8Z164

P7: „Ja. Es ist eben beides. Und interessanterweise dann auch 5./6.Klasse gemischt und zum Teil einfach Rivalitäten ausleben ..“

P7Z333

P6: „Eben bei ihm ist das ein generelles Thema. Das Verlieren-Können, es zu verstehen“

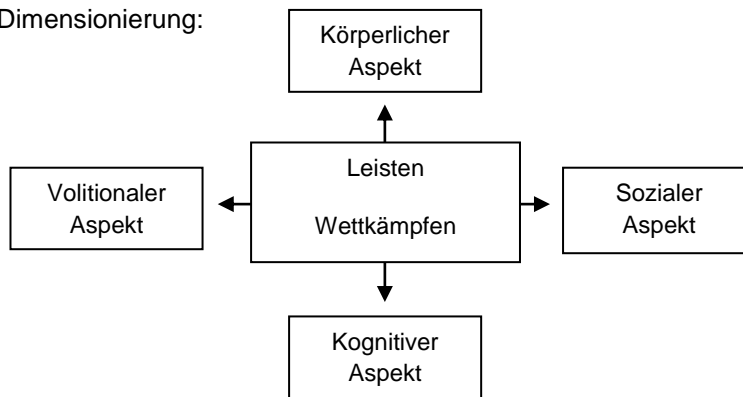
P6Z130

Die Leistungs-, Wettkampf- und Fairplayproblematik kommt über verschiedene Aspekte des kindlichen Handelns und Verhaltens unterschiedlich zum Ausdruck. Der emotionale Aspekt wurde aufgrund seiner hervorgehobenen Bedeutung oben

bereits separat als Phänomenmerkmal beschrieben. Daneben lassen sich aus den Expertengesprächen weitere Teilaspekte nennen, auf die sich das Leistungs-, Wettkampf- oder Fairplayverhalten der Kinder bezieht, nämlich auf

- Bewegungsfertigkeiten/Bewegungskönnen [„...weil sie nicht können...“ P8Z132],
- Leistungsbereitschaft/Willen [„...man muss halt manchmal auch ein bisschen etwas leisten wollen, bis man etwas kann...“ P8Z164],
- interaktionaler/sozialer Aspekt [„...einfach Rivalitäten ausleben...“ P7Z333] und auf die
- Verstehensdimension [„...Verlieren-Können, es zu verstehen...“ P6Z130].

Dimensionierung:

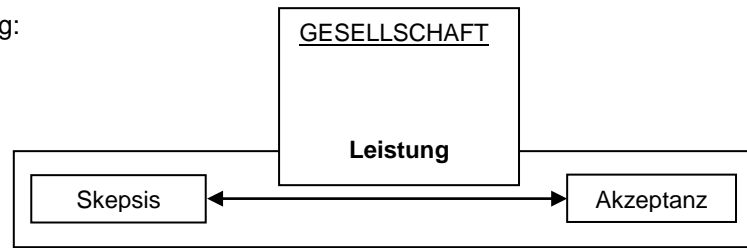


- Eigenschaft: *Gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung*

P6: „Für mich löst es gar nichts .. also nein, nichts aus - doch klar, löst es etwas .. Ich finde das positiv. Das ist meine persönliche Haltung. /Eh .. ich finde es positiv, wenn man Leistungen misst. Man wird im .. im Leben immer wieder irgendwie gemessen oder so .. oder .. oder es gibt eine Leistung und eine Selektion .. /eh. Es kommt auch darauf an, wie man das macht, wie man das auch mit den .. mit .. mit den Kindern angeht, wie man das anschaut, was man für Erwartungen hat, das hängt .. das irgend .. ein riesen grosser Kreis drin.“
P6Z122

Dem Phänomen wird von Primarschulexperten ein enger Bezug zum alltäglichen Leben ausserhalb der Schule zugeschrieben, insofern der Leistungs- und der Wettkampfgedanke in gesellschaftlich bedeutsamen Lebensbereichen wie Wirtschaft, Politik, Religion oder Sport anerkannt sind, und sich daher auch in der Schule abbilden. Auf diesen Sachverhalt verweist P6 exemplarisch über die Themen der Leistungsmessung und der schulischen Selektion durch Leistung [„...Man wird im .. im Leben immer wieder irgendwie gemessen oder so...“ P6Z122]. Diesen Themen habe sich die Schule kritisch zu stellen [„...oder es gibt eine Leistung und eine Selektion .. /eh. Es kommt auch darauf an, wie man das macht...“ P6Z122]. Unter Bezugnahme auf die gesellschaftlich-kulturelle Bedeutung, schätzen die Primarschulexperten die Bedeutung der Aspekte Leisten und Wettkämpfen für die Schule und für ihr Lehrerhandeln unterschiedlich - zwischen Skepsis und Akzeptanz - ein.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Ergebnisorientierung*

P6: „Also doch .. Also es gibt schon Schwierigkeiten. Weil wenn dann jemand nicht verlieren kann, oder. .. Oder sich .. Ich habe jetzt einen solchen Schüler, der .. "tagg", oder, einen roten Kopf und "päng", oder.“

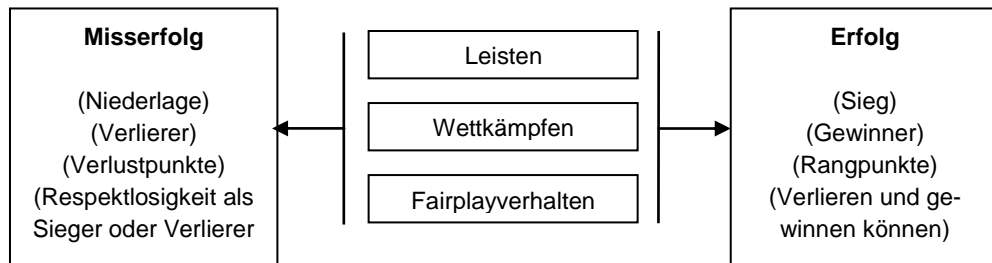
I: „Wenn er am Verlieren ist?“

P6: „Ja. Aber das ist ein ewiges .. das ist sein Lebensthema, das irgendwie, das ihn .. (lacht) der ist schon so .. Sagt man: Der kann dann nicht verlieren und der hat dann jähzornige Ausbrüche und alles Mögliche und so.“

P6Z126-128

In schulischen oder schulsportlichen Leistungs- oder Wettkampfsituationen geht es sinn- und naturgemäss um *Ergebnisse*, die bei Leistungs- und Vergleichseinschätzungen einen Orientierungspunkt darstellen. *Ergebnisse* werden über Gewinner und Verlierer, Sieg und Niederlage oder über Punkte und Ränge festgestellt und bewertet. Die Überforderung der Kinder, wie sie P6 oben beschreibt, steht gemäss Primarschulexperten im Zusammenhang mit einer *übermässigen* Fokussierung auf das *Ergebnis*. Die *Ergebnisorientierung* sowohl der Kinder, der Lehrperson sowie durch die Schule, ist ein zentrales Merkmal des Phänomens. Sie betrifft im übertragenen Sinn auch das Fairplayverhalten, sofern nämlich die Themen *Verlieren/Gewinnen können* oder *mit Frustration umgehen können* sich ebenfalls auf die Ergebnisse beziehen. Die Fokussierung auf das Ergebnis kann in einer Dimensionierung zwischen *Erfolg* und *Misserfolg* dargestellt werden.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Leistungsbeurteilung und Schulnoten*

P7: „Und das ist dann ganz extrem, oder. Du müsstest ja nachher .. und dort habe ich am grössten .. die grössten Probleme dann, in der Leistungsbeurteilung, in den Noten, oder. Wieso be-

kommt die eine 5 und ich habe nur ein 5.5? Oder wieso bekommen wir beide eine 5? .. Dann müsste ich erklären gehen: Du /eh ... die .. die hat Gas gegeben wie verrückt.“

I: „Was ist ..“

P7: „... Wenn ich schaue, was sie vorwärts gemacht hat, dann müsstest du .. dann .. dann musst du im Bezug auf sie, musst du .. musst du ihr eine 5 geben. (zu anderem Kind) Und du könntest noch ein bisschen mehr, oder. Bei dir spüre ich noch, dass es noch nicht ganz das ist, was du könntest. Darum hast du die 5. Es ist unglaublich schwierig.“

[...]

P7: „Ja, ich hasse das. Vor allem .. Nur wenn du die Zeugnisse austeilst, oder. Weil dann musst du es dann begründen, oder.“

I: „Aber gleichzeitig hast du es am Anfang nicht formuliert als, ich sage jetzt einmal, eine Schwierigkeit im Lehrerhandeln im Zusammenhang mit Bewegung. Hast du es nicht formuliert, weil es keins ist wirklich oder .. oder weisst du, kannst du es noch so ein bisschen einbetten? Ist das ein heikles Thema oder nicht?“

P7: „Es ist nicht ein heikles Thema, weil es immer eventuell eins oder zwei ist nur, die nachfragen.“

I: „Ja.“

P7: „Wo du interessanterweise relativ schnell sagen kannst: So und so ist es.“

I: „Mmh.“

P7: „Und sie akzeptieren es. Du selbst innerlich bist wahrscheinlich noch weniger überzeugt, von dem was du sagst, als das Kind selber.“

I: „Wieso meinst du? Oder ..“

P7: ..

I: „Ja, weil du .. weil du ..“

P7: „Es ist schwierig zu sagen (lacht).“

I: „Weil du dann wirklich siehst, wie relativ die anderen sind (? nicht ganz sicher...)“

P7: „Ich weiss, wie meine Noten entstanden sind, oder. Das ist dasselbe wie der Metzger weiss, was in der Cervelat ist, oder.“

P7Z666-686

P6: „Also jetzt bei den Jungs. Bei den Jungs, die möchten eigentlich gerne gemessen werden. Die wollen **immer** zeigen, was sie können. Oder (Schüler): Schaut noch, ich kann das. Oder wenn man sagt: Ihr stellt eine Übung zusammen .. (lacht) das ist phänomenal, oder. (LP) Stellt eine Übung zusammen und dann zeigen wir es vor. (Schüler) Ja! Schaut noch bei mir, gibt es gerade eine Note, macht ihr da ..?“

P6Z160

P7: „Gell, es .. es gibt so viele Disziplinen, wo du Noten machst. Sagen wir einmal, es gibt eine Spielnote, es gibt eine Hindernislaufnote, es gibt eine .. es gibt eine Geräte .. turnnote. Und dann kommt der .. Fussballer, der in der kantonalen Fussball-Auswahl ist, oder, und will dann die 6 und er bringt dir einfach fast keinen Purzelbaum hin. Gut das gibt es zwar selten, aber du .. du siehst die Diskrepanz zwischen .. zwischen einem Geräteturnen und einem Spiel. Ach, wie gehst du mit dem um? Das ist übermühsam.“

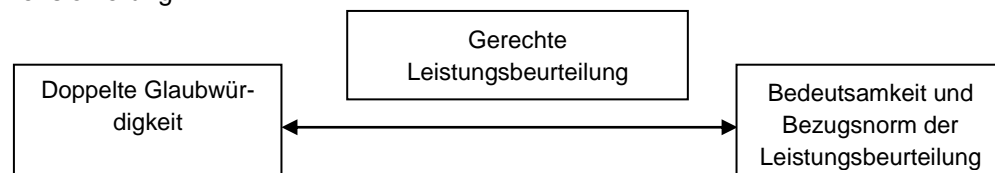
P7Z672

P8: „Es gibt Kinder, die sagen: Ja, im Turnen habe ich .. puh 4.5. Aber es ist ja nur das Turnen. Die wissen: Hey, schlussendlich wenn ich .. wenn ich dieses und jenes werden will, dann muss ich halt nicht schnell rennen können oder weit werfen können. Aber dann habe ich auch Schüler, die sagen: Hey, ich .. ich will im Turnen eine 6. Ich will das! Und das ist ein guter Ehrgeiz. Das ist tiptop. Aber das ist .. weisst du, Turnen bewerten, hey, das ist .. ich glaube, da könntest du ein Wochenende in eine Berghütte gehen und endlos darüber diskutieren, weil da sind auch Lehrpersonen, die sagen: Ja, bei mir gibt es keine Ungenügenden im Turnen. Da haben auf alle Fälle alle ein "gut" und dann schaut man dann so ein bisschen. Und dann gibt es Lehrer, die sagen: Hey, ich kann .. ich kann Turntests machen, wo ich allen gerecht werde, .. mit allen Voraussetzungen, .. wo es Leistungen gibt, die sie erreichen **müssen** und wenn sie die nicht erreichen, haben sie eine Ungenügende. Punkt, fertig. Ich kann das so .. **messen** und bewerten. Also das gibt dann auch innerhalb der .. ja, brutale Scheren, oder.“

P8Z489

Mit der Eigenschaft der *Ergebnisorientierung* ist das Merkmal der Ergebnis- bzw. Leistungsbeurteilung verknüpft. Nebst der Fokussierung auf die Ergebnisse, geht es bei Leistungsbeurteilungen im Kontext Schule ganz zentral auch um die *Bewertung* und *Benotung* dieser Ergebnisse. Diese Beurteilung der Leistungen im schulischen Handlungsfeld *Bewegung und Sport* stellt eine Schwierigkeit dar. Dies hängt unter anderem mit der unterschiedlichen Bedeutsamkeit zusammen, die dem Sport und speziell dem Sportunterricht sowie der Notengebung im Sportunterricht zugeschrieben wird. Zudem wird für die Leistungsbeurteilung im Sportunterricht, im Vergleich zu anderen Fächern ein spezifisches und breites Spektrum an möglichen Bezugsperspektiven erkannt. Als fachspezifische Aspekte der Leistungsbeurteilung nennen die Primarschulexperten verschiedene Punkte. So wird der Sportunterricht zwar benotet, hat aber keine oder nur eine schwache schulische Promotions- und Selektionsfunktion. Darüber hinaus hat die sportlich-physische Leistung auch für den beruflichen Werdegang eine eher geringe Relevanz, wie P8 verdeutlicht [„... Es gibt Kinder, die sagen: Ja, im Turnen habe ich .. puh 4.5. Aber es ist ja nur das Turnen. Die wissen: Hey, schlussendlich wenn ich .. wenn ich dieses und jenes werden will, dann muss ich halt nicht schnell rennen können oder weit werfen können...“ P8Z489]. Andererseits genießt die körperliche und sportliche Leistung bei den Kindern selber einen sehr hohen Stellenwert, wie am Beispiel des *Autorennens* von P1 ausführlich dargelegt wurde. Auch wird die Präsentation einer erfolgreichen Leistung nach aussen, etwa über das Vorzeigen des eigenen Könnens in der Klasse, genauso wie die anerkennende Wertschätzung durch die Lehrperson oder die Mitschülerinnen und Mitschüler, von vielen Kindern erwartet oder geradezu eingefordert (vgl. P6 oben). Unter Berücksichtigung dieser teilweise gegenläufigen Bedeutsamkeitszuschreibungen sind die von P8 formulierten Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung zu verstehen. P7 sieht am Beispiel der Notengebung die schwierigen Punkte im Beurteilungsgegenstand bzw. in der Bezugsnormfrage. Damit verknüpft, erkennt P7 die Schwierigkeit der *doppelten Glaubwürdigkeit*. Sie betrifft einerseits die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Lehrerhandeln bei der Leistungsbewertung [„...Ich weiss, wie meine Noten entstanden sind, oder. Das ist dasselbe wie der Metzger weiss, was in der Cervelat ist, oder...“ P7Z686], und andererseits die Begründung und Erklärung der Noten nach aussen, speziell gegenüber den Kindern [„...wenn du die Zeugnisse austeilst, oder. Weil dann musst du es dann begründen, oder...“ P7Z674]. Die Beanspruchungskomponente [„...Ja, ich hasse das...“ P7Z674] zeigt sich insgesamt im Bemühen um eine *gerechte* Leistungsbeurteilung, die je nach Bedeutsamkeitszuschreibungen und in Abhängigkeit vom Umgang mit der doppelten Glaubwürdigkeit mehr oder weniger gelingt.

Dimensionierung:



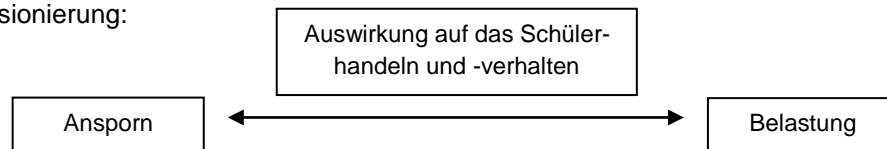
- Eigenschaft: *Motivationsimpuls*

P9: „Ja ich denke, es ist ein .. ein Aspekt von .. von Sport. Gehört also dazu. Aaa.. abgesehen davon, dass man auch in anderen Fächern ja .. leisten, messen, Wettkampf hat. Jedenfalls .. ja, manchmal die Kinder untereinander mehr als wir .. gerne möchten. Also von dem her .. Ja, ich mache positive Erfahrungen. Ich denke, für viele Kinder ist .. ist dieser Wettkampf, solange er eben in einem gesunden Ding ist, ist das wirklich etwas Anspornendes. Und dann .. und dann gibt es diese Kinder, die .. die unter dem eher .. eher leiden. Meistens auch die Kinder, die .. ich sage jetzt einmal in Ranglisten dann, ob es eine gibt oder nicht, aber die merken, dass sie .. dass sie eher hinten am Schwanz sind. Dass sie schwach sind. Die haben sicher mehr .. mehr Mühe mit dem. /Ehm .. aber die sind dafür in einem anderen Fach .. in einer Rangliste weiter vorne. Also von dem her, ich finde, das gehört dazu. Es ... ja, es spricht ja niemand davon, dass man im Math. keine Noten mehr gibt. Also ..“

P9Z338

In schulischen Situationen stellen die drei phänomenalen Teilaspekte aus Sicht der Primarschulexperten bedeutende Bedingungsfaktoren für das Lern- und Arbeitsverhalten bzw. für die Leistungsbereitschaft und das Leistungsvermögen der Primarschulkinder dar. Das Ausmass bzw. die mehr oder weniger starke Besetzung einer schulischen Situation mit der Leistungs-, Wettkampf- und Fairplaythematik [...*dieser Wettkampf, solange er eben in einem gesunden Ding ist...*“ P9Z338], kann sich in zwei unterschiedlichen Tendenzen, nämlich als Ansporn oder als Belastung auf das Schülerhandeln und -verhalten auswirken. Die dargelegte Genderthematik und vor allem das in solchen Situationen relevante Leistungsvermögen und die Fairplaykompetenzen eines Kindes verstärken aus Sicht der Primarschulexperten die beiden Wirkungsausprägungen nochmals.

Dimensionierung:



Die Schwierigkeiten der Primarlehrperson kommen über die drei phänomenalen Teilaspekte *Leisten*, *Wettkämpfen* und *Fairplay* sowie in den dargestellten Phänomeneigenschaften zum Ausdruck:

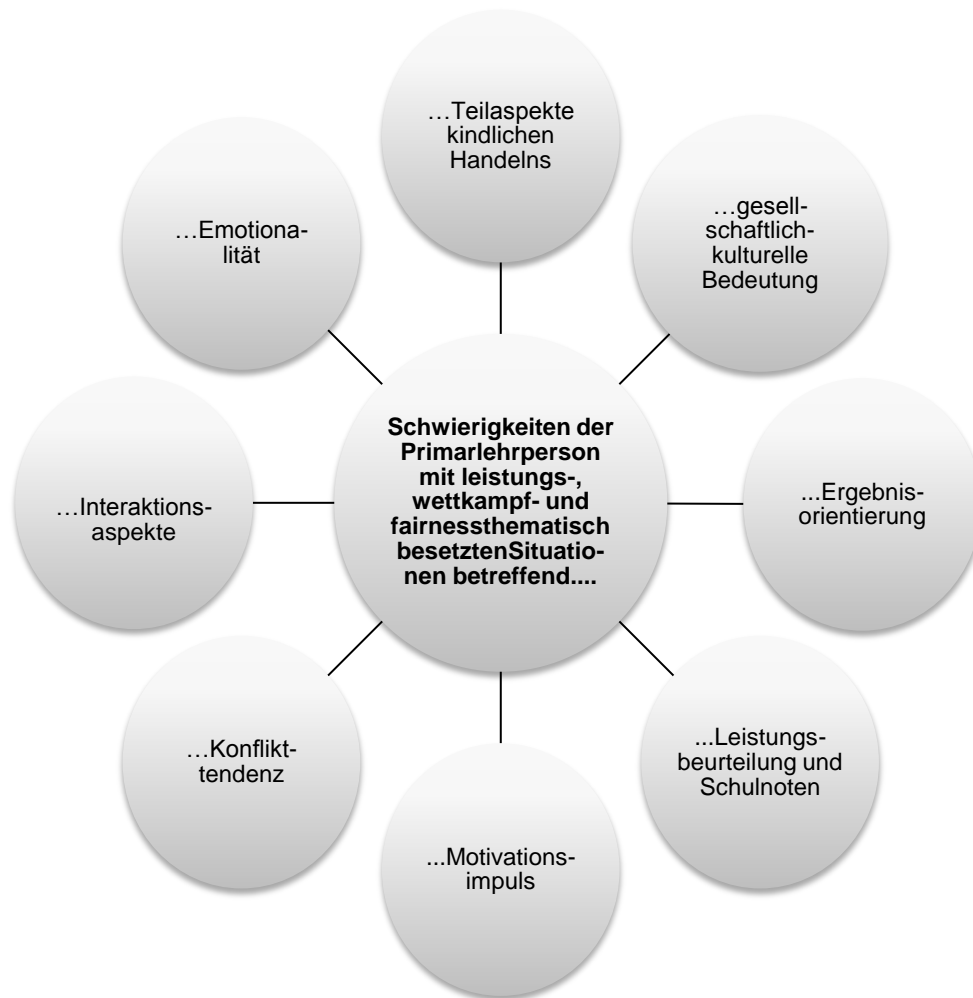


Abb. 22: Schwierigkeiten der Primarlehrperson mit dem *Bewegungsverhalten* und *Körpersein* der Kinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch besetzten schulischen Alltagssituationen

Beanspruchungsdimension

Die Phänomenmerkmale *Emotionalität*, *Konflikttendenz* sowie die *Motivationsthematik* werden von den Primarschulexperten als belastungsrelevante Punkte besonders hervorgehoben. Sie beschreiben ihre Schwierigkeiten im Bewältigen von Situationen, wo die Leistung der Kinder nicht als *Eigenwert*, sondern überwiegend als *Vergleichswert* verstanden wird. Situationen, die Kinder in ihrem Handeln zum Vornherein einschränken können, weil sie Angst haben im Leistungsvergleich zu versagen, oder am Schluss als *ewig Letzter* auf einer Rangliste zu erscheinen. Aber auch Situationen mit einer übersteigerten Wettkampffori-

entierung, welche die Emotionen der Kinder hochgehen lassen und es zu unfairm Verhalten oder Konflikten unter den Kindern kommt, belasten und fordern die Primarlehrpersonen in besonderer Weise. Die Leistungsbeurteilung über Schulnoten wird als weiterer Belastungsaspekt angeführt. Die Einschätzung der sportpädagogischen Relevanz der phänomenalen Aspekte Leisten, Wettkämpfen und Fairplay durch die Primarschulexperten ist *zwiespältig*. Sie erkennen, dass die Kinder gerne leisten und sich auch messen möchten, wie am Eingangsbeispiel von P1 zum Autorennen dargestellt wurde. Dennoch verwehren sie sich, vorwiegend aufgrund der drei hier ausgeführten Problempunkte, gegen eine überhöhte Gewichtung und Darstellung zumindest der Wettkampforientierung. Diese zwiespältige Unentschlossenheit in der Einschätzung des Phänomens ist wiederum selbst Teil der Beanspruchungsthematik. Der grosse Zeitaufwand und das hohe persönliche Engagement, welche für die Bewältigung des Phänomens im Schulalltag notwendig sind, werden als weitere Belastungsfaktoren erwähnt.

7.2 Bedingungsfaktoren

P9: „Die Ursachen? Ja, das ist noch schwierig. Also es hat ... bei diesem Junge, und der hat wirklich viel ausgelöst, der hatte eigentlich einen enormen Bewegungsdrang und hat den eigentlich auch ausgelebt. Hatte einfach .. einen **extremen** Leistungsdruck .. von .. von daheim, den er sich selber auch stellt. Einfach einen **wahnsinnigen** Ehrgeiz und konnte dem zum Teil auch nicht genügen und .. und hat diesen Ehrgeiz auch übertragen auf seinen Partner, auf seine Gruppe, und anderem Kindern ist es dann wirklich mehr darum gegangen einfach auch diese Provokation dann ihm gegenüber, oder, im Spiel drin provoziert werden oder .. oder /ehm .. ja, eben auch angegriffen zu werden, wo er dann Aggressionen als Folge zeigte .. aber eigentlich eine **Reaktion** auf eine Aktion war.“

I: „Jaja, ja. Ja.“

P9: „Und dort ist sehr viel .. eben, es war wahnsinnig viel Soziales einfach drin .. drin in diesem Ganzen.“

I: „Was meinst du mit Soziales?“

P9: „Also sozial vom .. vom Gefüge her, vom Zusammenleben her und vom Emotionalen her, das .. das“

I: „das mitgespielt hat?“

P9Z86-91

[...]

I: „Aber du hast gesagt, mehrmals hast du jetzt gesagt, es gäbe eine gesunde Grenze beim Wettkämpfen, Leisten..“

P9: „Ja.“

I: „Aber .. wa .. was macht denn diese Grenze aus? Wo ist denn diese Grenze überschritten zum Beispiel? Bis wo kann man denn gehen bei diesem?“

P9: „Ab dann, wenn ... wenn man sich selber einfach überschätzt und dann mit sich nicht mehr .. einfach **nie** zufrieden ist. Das ist .. das ist das Eine. Und das Andere ist, wenn es dann gegen andere geht.“

I: „Mmh. Ok.“

P9: „Das sind so die. Ja.“

I: „Mmh.“

P9: „Wo man mit dem eigenen Ehrgeiz .. einfach nicht mehr umgehen kann, in diesem Sinn.“

P9Z339-346

P9 bringt am Beispiel eines Knaben das *Zusammenwirken* verschiedener, beim

Primarschulkind liegende Faktoren zum Ausdruck, die als Bedingungskräfte auf das Phänomen einwirken und die Belastungsdimension erklären: Die eigenen *sportlichen Fertigkeiten*, die *Erwartungen der Familie* an das Kind, sein *Ehrgeiz* und seine *Leistungsorientierung*, das *Sozialgefüge* in der Klasse sowie die *Emotionen* und *situationsbedingten Prozesse*, führen in der dargestellten Leistungs- und Wettkampfsituation zu aggressivem Verhalten des Primarschulkindes.

Auf den nächsten Seiten werden Bedingungsfaktoren dargestellt, welche mit

- der Bewegungsaktivität (Bewegung, Sport und Spiel)
- dem Kind
- den systemischen Gegebenheiten (Familie, Schule, Sportverein) oder
- mit der schulischen Notengebung

verknüpft sind.

7.2.1 Die Handlungsfelder Bewegung, Sport und Spiel als Bedingungsfaktoren

P6: „Mich dünkt es kommt vielfach immer auch zum Ausdruck in eh...spielerischen Sequenzen...in Spielsituationen. Sei das in einem Turnier oder im Unihockey, dass einer körperlich einen anderen angreift, und dort das Fairplay ganz klar überschreitet,“

P6Z32

*P9: „Oder, ja. So ein bisschen ... Und eben einfach .. ja, im .. **vor allem** im Spiel. Also irgend im Schwimmunterricht und so ist das nicht zum Tragen gekommen, oder. Bei klaren Übungen. Und das ist dann einfach .. ja, das Schwergewicht dann in meiner Einzellektion war wirklich das Spielen, dass wir das irgendwie aufbringen .. herbekommen bis Ende Jahr mit verschiedenen Sportarten und so weiter.“*

P9Z100

In den bisherigen Ausführungen wurde bereits darauf hingewiesen, dass es sich bei der Leistungs-, Wettkampf- und Fairplayproblematik um ein Thema handelt, das als generelles Problem in der Schule [...überall..wenn ein Zwischenfall passiert...“*P6Z26*], sowohl im Schulzimmer, auf dem Pausenplatz, auf dem Schulweg oder in einer beliebigen Mathematiklektion [... im Rechnen, im .. im .. in allem!...“*P4Z530*] auftritt. Primarschulexperten erklären, dass Schwierigkeiten dennoch überwiegend in Situationen auftreten, bei denen es sich inhaltlich entweder um *spielerische Sequenzen*, *sportliche Aktivitäten*, *Bewegungssituationen* oder um eine *Kombination* dieser Punkte handelt. Der in Spielsituationen immanenten *Wettkampfkompone*nte des ‚Gegeneinanders‘ wird eine hervorgehobene Wirkung als Bedingungsfaktor zugeschrieben.

7.2.2 Bedingungsfaktoren, die bei den Kindern liegen

- *Ausgeprägte (körperliche) Leistungsbereitschaft und Wettkampffreude der Kinder*

I: „Jaja. .. Und wenn du dieses Wettkämpfen vergleichst in der 6. und in der 1.? Wo siehst du die Nuancen oder wie gehst du mit dem um?“

P8: „/Ehm ... Ja, ausser dass die Spielformen unterschiedlich sind, ist nicht ein riesiger Unterschied. Kinder wollen gewinnen. Kinder wollen mitmachen und gewinnen ..“

P8Z518

P1: „... Dass sie sich, dass sie sich bewegen und dass sie .. und dann diskutieren wir manchmal darüber, wie kann ich rennen, oder. Wenn ich eine Runde Vollgas renne bin ich dann **kaputt**, dann muss ich Pause haben. Manchmal haben wir auch versucht, kann ich so rennen, dass ich länger mag? Das heisst dann vielleicht halt nicht so gehen [kein totaler Einsatz, die eigene Leistung dosieren, Anm. d. Verf.]. Und das ist noch schwierig für Kleine, das zu dosieren. Für sie gibt es alles oder nichts...“

P1Z167

Primarschulkinder leisten gerne, wie verschiedene Primarschulexperten wiederholt hervorheben und in der vorangehenden Beschreibung des Phänomens deutlich wird. Die ausgeprägte körperliche *Leistungsbereitschaft* wird über ein generelles Bewegungsbedürfnis der Kinder erklärt. Bei den 7 bis 12 Jährigen werden ihre hohe *Leistungsbereitschaft* und die ausgeprägte *Wettkampffreude* als zwei bedeutsame Bedingungsfaktoren erwähnt. Die *Leistungsbereitschaft* der Kinder in Sport-, Spiel- und Bewegungssituationen zeigt sich darin, dass Kinder Bewegungsmomente in der Schule täglich suchen und inszenieren, neu erworbene Bewegungsfertigkeiten oder Spielformen unzählige Male wiederholen [„...Und hat dann immer wieder gewollt...“ P1Z424] oder sich bis an die Grenzen der körperlichen Erschöpfung verausgaben können [„...Für sie gibt es alles oder nichts...“ P1Z167]. Die *Freude am Wettkampf* zeigt sich in den verschiedenen Formen, wie sich Kinder gerne und immer wieder messen [„...wie weit kann ich rennen, wie geht es mir mit dem Atem? Und das wie zu steigern...“ P3Z678]. Kinder interessieren sich sehr für den erzielten Rang, die Bezifferung der eigens erbrachten Leistung, und sie besprechen und vergleichen diese Ergebnisse mit den Mitschülerinnen und Mitschülern.

- *Das Sozialgefüge in der Schulklasse*

P9: „Genau. Und nachher war noch ein zweiter Junge in dieser Klasse, mittlerweile ist der Elitespieler .. El.itejuniorspieler im Tennis. Der war einfach .. bewegungsmässig war der einfach .. Geschenk des Himmels .. der konnte **alles**, oder (lacht). Der konnte alles und wurde gefördert von zu Hause und war wirklich .. einfach gut. Und .. dort war sicher noch eine Eifersucht da. Also wenn diese beiden nicht in derselben Mannschaft waren, dann war schon einmal vorprogrammiert, dass es .. dass es heikel wird.“

I: „Zwischen ihnen zweien?“

P9: „Zwischen ihnen. Weil .. der Eine eben, der problematische Junge mit der .. wo eben sicher noch dieser Neid, diese Eifersucht, dass dem anderen einfach **alles** gelingt, /ehm das war sicher schon da. Das war einmal in der Konstellation. Und dann .. /ehm .. noch zwei, drei, die einfach so emotional auch schnell wieder .. schnell oben waren. Irgendeine Bemerkung und dann haben sie gerade zurückgegeben und dann noch die, die lange geschwiegen haben und ein bisschen drunter kamen, aber die dann zwischen .. dann sind sie einfach explodiert. Die hat es auch noch gegeben. Zwei, drei. Es war so .. Ja, es waren 10 Jungen in der Klasse. Es hat etwa .. es ist um 5, 6 Jungen gegangen. Die restlichen waren eigentlich nicht so beteiligt an dem .. an diesem Ganzen. Die haben .. eben, die wollten eigentlich Sport machen. Aber diese 6 in einer .. in einer 24er Klas-

se, das ist .. das hat einfach gereicht um den Sportunterricht einfach .. (unverständlich). Und es ist schon vor allem von denen ausgegangen. Und die Mädchen eben, die waren dann so ein bisschen .. die, die "Böh" gar nichts und "Ah" ... eigentlich kommen wir nicht gerne hierhin, bringen wir es einfach hinter uns, so. Und die anderen, die .. ja, die es zum Teil auch noch .. wie amüsant fanden: Siehst du wie. Hey, es läuft etwas und die geben sich auf den .. So. Ja, und das war schon .. Eben. Und das ist schon das Spannende einfach, was im Sportunterricht einfach alles hinauskonnte und eben .. die Frage, wenn es diesen Sportunterricht nicht gegeben hätte, oder, wo wäre es denn sonst hingekommen? Oder, ja. So ein bisschen ..."
P9Z98-100

P6: „Es gibt ja auch solche, die .. die sich nicht messen wollen, oder die Horror haben vor solchen Sachen, oder. Gibt es ja auch Kinder. Gerade das Umgekehrte.“
P6Z160

P9 beschreibt die *Interaktionsproblematik*, welche in Leistungs- und Wettkampfsituationen hervortritt. Sie nimmt vor allem den Sportunterricht als schulisches Gefäß wahr, wo das Sozialgefüge einer Klasse besonders augenfällig wird und Spannungen unter den Kindern an die Oberfläche treten und sichtbar werden. Sie schreibt dem Sportunterricht eine *Ventilfunktion* bei sozialen Auseinandersetzungen und Prozessen zu, die innerhalb einer Klasse stattfinden [„Und das ist schon das Spannende einfach, was im Sportunterricht einfach alles hinauskonnte ...“ P9Z100]. Kinder mit *übersteigertem Leistungsverhalten* [„...dass er sich **selber** auch schon unter .. unter Druck setzt...“ P6Z188] haben mehr Mühe im Umgang mit Niederlagen und geraten dadurch innerhalb der Klasse in eine schwierige soziale Position [„...Durch das hat er sich in eine Randposition hinausmanövriert...“ P6Z140]. Die Themen Eifersucht, Neid und Missgunst auf die sportlich-körperliche Leistungsfähigkeit eines Mitschülers [„...dort war sicher noch eine Eifersucht da. Also wenn diese beiden nicht in derselben Mannschaft waren, dann war schon einmal vorprogrammiert, dass es .. dass es heikel wird....“ P9Z98] sind ebenfalls Hinweise auf eine Interaktionsproblematik. P6 spricht von Primarschulkindern, die sich solchen Wettkampfsituationen nur ungern aussetzen [„...die Horror haben vor solchen Sachen...“ P6Z160]. In der Beschreibung quasi-natürlicher *Hahnenkämpfe* zwischen Knaben sowie in der Darstellung der individuellen Unterschiede kindlichen Leistungsverhaltens innerhalb einer Klasse [„...und dann noch die, die lange geschwiegen haben und ein bisschen drunter kamen, aber die dann zwischen .. dann sind sie einfach explodiert...“ P9Z100], kommt die problematische Überschneidung zwischen (fairer) sportlicher Leistungserbringung und dem Auftreten unerwünschter (nicht fairer) Interaktionsmustern in Wettkampf- und sportlichen Leistungssituationen zum Ausdruck.

- *Unterschiedliche Bewegungsinteressen, Bewegungsfertigkeiten und Spielkompetenz*

P4: „Jetzt für einen Drittklässler, das ist mir gerade aufgefallen. ... **Das**, das ja auch mit ... Und ich habe auch das Gefühl /ehm ... Wenn der jetzt würde, er muss ja "schampar" schauen, wenn der .. eben manchmal .. für einen Ball .. Ich habe gefasst und eben so. Der ist auch umgefallen. Der ist auch über seine Füße .. Weisst du, wenn der schaut, fällt er über seine Füße, für das Fassen. Und ich habe das Gefühl, der würde einfach in eine Wand hineinrennen.“

I: „Jaja.“
P4Z410

P6: „Mmh. Oder die, die immer zuletzt gewählt werden. Oder, das ist ja auch das Typische. Oder die, die man nirgends hinstellen will, weil sie ja nur im Weg stehen, oder. (lacht) Oder, das .. Und dass dann trotzdem, dass die auch ihren .. ihren Weg und ihre Position finden in diesem Sportunterricht. Das ist .. Oder niemand will mit ihr zusammen in Partnerteams, oder niemand will .. will sie bei der Stafette oder in einer Wettkampfsituation. Niemand will sie, weil sie .. weil sie schlecht ist.“

P6Z172

P8: „Und das war so ein guter Mensch, dieser Leichtbehinderte. Die haben .. es hat **keine** Gruppe ausgerufen, wenn der bei ihnen in der Gruppe war. Die wussten: Hey, .. jetzt ist der bei uns, wir müssen uns ein bisschen mehr anstrengen, dass wir trotzdem gewinnen. Wir sind wie jemand weniger. Aber das war ihnen egal.“

P8Z637

Die *Heterogenität* der Kinder betrifft ihre *Bewegungsinteressen*, ihre *Bewegungsfertigkeiten* und die *Spielkompetenz*; drei Punkte, die von den befragten Primarschulexperten ausführlich als Bedingungsfaktoren beschrieben werden. Bei deutlich leistungsstarken oder leistungsschwachen und bei behinderten oder verhaltensauffälligen Kindern, muss das Phänomen hinsichtlich der Bedingungsfaktoren differenziert gedeutet werden. Wenn ein sehr sportliches Primarschulkind in einer Bewegungssituation die eigene Leistungsfähigkeit nicht erbringen *darf* bzw. gar nicht abrufen muss, da es innerhalb der Schulklasse deutlich leistungsstärker ist als die anderen Kinder, kann das zwischen ihm [„Mein Gott, das ist **absolut** keine Herausforderung für mich,“ P1Z544] und dem schwächeren Klassenkameraden [„der Kleine hatte Angst, hat geweint, ist nicht gern ins Turnen, weil er gewusst hat: Ich bekomme einen Hammer von dem an den Kopf“ P1Z544] zu emotionsgeladenen Konfliktsituationen und sozialen Spannungen führen. Sportlich schwächere Primarschulkinder handeln und verhalten sich deutlich unterschiedlich, wenn sie in Sport- und Spielsituationen dem Vergleich mit anderen Kindern ausgesetzt sind. Während sich die Leistungs- und Wettkampffreude auf einige dieser Kinder positiv überträgt [„...die werden sehr motiviert...“ P3Z63], werden andere dadurch verunsichert oder bauen Ängste auf, was zu einer Hemmung der Leistungsbereitschaft führen kann [„...die nehmen sich dann ein wenig zurück...“ P3Z63]. In Wettkampfsituationen haben es unsportlichere Primarschulkinder generell schwer, wie P6 über die Ausgrenzungssproblematik bei Mannschaftsspielen erläutert. Das gängige *Wählen* von Mannschaften scheint dabei eine besonders ausgrenzende Wirkung zu haben [„Oder die, die immer zuletzt gewählt werden. Oder, das ist ja auch das Typische. Oder die, die man nirgends hinstellen will, weil sie ja nur im Weg stehen...“ P6Z172]. P4 nimmt den Wettkampfaspekt als besonders schwierig und darüber hinaus als sicherheitsgefährdender Faktor für leistungsschwache Kinder wahr [„... ich habe das Gefühl, der würde einfach in eine Wand hineinrennen...“ P4Z410]. In zwei Fällen, bei einem behinderten und bei einem verhaltensauffälligen Kind, wird ein deutliches Bestreben festgestellt, sich mit anderen Kindern zu messen und zu vergleichen, um die eigene Leistungsfähigkeit auszuloten. Ein weiteres Kind, welches nur einen Arm hat,

baut seine (Körper-)Identifikation auf, indem es die gleichen Leistungen zu erbringen bzw. die schulischen Anforderungen zu erfüllen versucht, welche generell für Kinder gelten. Die Sportlichkeit der Mitschülerin/des Mitschülers wird also zur normativen Bezugsgrösse für die Einschätzung der eigenen körperlichen Leistungsfähigkeit. Der sehr sportliche, spielbegeisterte und verhaltensauffällige Junge wiederum, verschafft sich über sein körperliches Leistungsvermögen Anerkennung und sozialen Anschluss in der Klasse. Folgt man den Erfahrungen von P8, können die Primarschulkinder auf differenzierende Art und Weise mit den Leistungsunterschieden in der Klasse umgehen. So reagieren sie bspw. mit Verständnis und Wohlwollen, wenn sie im Spiel einen behinderten Mitschüler in die Mannschaft zu integrieren versuchen [...*die wussten: Hey, .. jetzt ist der bei uns, wir müssen uns ein bisschen mehr anstrengen, dass wir trotzdem gewinnen...*“ P8Z637].

- **Genderaspekt und Alter**

P6: „Also jetzt bei den Jungs. Bei den Jungs, die möchten eigentlich gerne gemessen werden. Die wollen **immer** zeigen, was sie können. Oder (Schüler): Schaut noch, ich kann das. Oder wenn man sagt: Ihr stellt eine Übung zusammen .. (lacht) das ist phänomenal, oder. (LP) Stellt eine Übung zusammen und dann zeigen wir es vor. (Schüler) Ja! Schaut noch bei mir, gibt es gerade eine Note, macht ihr da ..? Die wollen eigentlich viel mehr gemessen werden, als die Mädchen. Jetzt in dieser Klasse. Ich denke allgemein auch.“

I: „Ah, du machst diesen Unterschied? Du erlebst diesen Unterschied, Mädchen - Jungs? Offensichtlich?“

P6: „Ja. Es .. ja. Mich dünkt schon, es ist .. ja, ja. Es ist so ... sie haben auch .. auch mehr so Konkurrenzdenken und die Positionierung von den Jungs ..“

I: „Eben, du sagst: Jungs funktionieren anders.“

P6: „Ja, ich finde es.“

I: „Messen sich mehr als ..“

P6: „Die wollen sich mehr messen, sie wollen sich .. sie wollen sich mit den anderen vergleichen. Sie wollen auch wissen, w .. wo sie stehen. Oder, ich will wissen, wo stehe ich da in der Position? Bin ich der Beste im Hindernislauf oder der Zweitbeste? Können wir noch einen Final machen? Also das ist so ein .. das Konkurrenzieren erlebe ich bei den Jungs stärker als bei den Mädchen.“
P6Z160-166

I: „Schon? Was sind denn die Unterschiede?“

P8: „Jungs sind .. sind ein Spürchen ehrgeiziger. Mädchen sind auch ehrgeizig, aber die wissen noch, /eh es ist noch ein ... der Faktor Spass ist bei ihnen und Fairness ist bei ihnen noch ein kleines bisschen grösser. Jetzt bei diesen Klassen, die ich so hatte.“

I: „Mmh. Mmh.“

P8: „Jungs sind .. gut, jetzt ist die halbe Klasse von den Jungs im Fussball gewesen. Die wollten unbedingt gewinnen, es ist egal in welcher Sportart. Und das ist .. ein gesunder Ehrgeiz, den ich gut gefunden habe.“

I: „Mmh.“

[...]

P8: „Also die Mädchen wollen auch gewinnen, aber nicht um jeden Preis. Jetzt in dieser Klasse. Ob das **generell** so ist in diesem Alter, weiss ich .. weiss ich jetzt nicht.“

P8Z508-517

P2: „Also .. in der 5. Klasse fängt es dann an, wo die Mädchen eher in eine Ecke ein bisschen sitzen und ein bisschen plaudern .. aber das ist ja auch egal, das dürfen sie ja auch. Und die

Jungs .. möchten am liebsten noch einen Ball dazu haben .. oder haben dann manchmal selbst einen mitgenommen.“

P2Z409

Bei Knaben nehmen die Primarschulexperten eine *ausgeprägte Wettkampfbereitschaft*, aggressiveres Leistungsverhalten und ein hohes Konkurrenzdenken wahr [„...auch mehr so Konkurrenzdenken und die Positionierung von den Jungs..“ P6Z162]. Sie haben ein ausgeprägtes Bewegungs- und Spielbedürfnis, messen sich gerne über die eigene Körperkraft, das Kämpfen [„...Rangelien...“ P7Z364], bevorzugt mit anderen Knaben. Betreffend das körperliche Leistungsverhalten wird bei den Mädchen gegen Ende der Primarschulzeit (10. bis 12. Lebensjahr) eine Zurückhaltung festgestellt [„...in der 5. Klasse fängt es dann an, wo die Mädchen eher in eine Ecke ein bisschen sitzen und ein bisschen plaudern...“ P2Z409]. Kinder auf der Primarschuloberstufe bevorzugen zunehmend Wettkämpfe in geschlechtshomogenen Gruppen, allenfalls im Spiel gegen eine Gruppe des anderen Geschlechts. Vermehrt tritt in diesem Alter auch Missbehagen in Leistungssituationen auf und wird von den Kindern zum Ausdruck gebracht.

7.2.3 Bedingungsfaktoren Gesellschaft, Eltern und Sportverein

P8: „Aber das kann man auf dem Feld nicht unbedingt ... trainieren. Wenn man es im .. in der .. in der Familie nicht so erlebt. Also ein .. ein Junge, der zu Hause "tüüpelet" [= schmollen; Schmutz, 2004, S. 527] und tut, wenn er einmal beim ‚Eile mit Weile‘ verliert, der wird auch .. der wird auch im .. Fussballturnier einen "Grin schriesse", wenn er verliert.“

I: „Mmh, mmh.“

*P8: „Und das kann man alleine als Lehrperson in der Schule nicht beibringen. Lernen zu gewinnen und lernen zu verlieren. Das ist .. das ist ein **Lebensprozess**.“*

P8Z531-533

Die Primarschulexperten verweisen in den Gesprächen auf die generelle Bedeutung der phänomenalen Teilaspekte Leisten, Wettkämpfen und Fairplay in verschiedensten ausserschulischen Lebensbereichen der Kinder, etwa im Elternhaus oder im (Sport-)Verein. Entsprechend prägt das gesellschaftliche und familiäre Umfeld das Verhalten der Kinder in phänomenbezogenen Situationen. Primarschulexperten erkennen ein tendenziell *kritisches* und auch ein *unangepasstes* Verhalten der Primarschulkinder im *Umgang mit gesellschaftlichen Regeln*. Ein solches Verhalten wird durch elterliches Erziehungsverhalten unterstützt, welches kindliche Autonomie und Freiheit als Erziehungsmaximen hochhält. P8 unterstreicht am Beispiel des Umgangs mit Niederlagen/Misserfolg die ausserschulische Sozialisation durch die Familie als wichtigen Bedingungsfaktor [„...Und das kann man alleine als Lehrperson in der Schule nicht beibringen. Lernen zu gewinnen und lernen zu verlieren. Das ist .. das ist ein **Lebensprozess**...“ P8Z533]. Die Sportvereinszugehörigkeit als bedeutender Einflussfaktor ist daran zu erkennen, dass die Vereinsaktivität den Kindern sowohl das Erleben und Erfahren von Leistungsorientierung [„...Ausser bei den Kindern, die wirklich in einem Verein waren, die es gekannt haben, was es

heisst, körperlich etwas zu leisten ...“ P8Z26], als auch positiver und negativer Wettkampf- und Fairplayerfahrungen ermöglicht, die sich im Verhalten der Kinder in der Schule niederschlagen, wie P7 verdeutlicht:

P7: „Die Kinder, die in einen Verein gehen, .. die haben diese Struktur über längere Zeit. Und das spürst du im Rahmen von Fairness, von Akzeptanz, von .. /ehm .. gewissen Autoritäten solange sie fair sind, sich selber zu behaupten .. was auch vielleicht zwischendurch im Gegensatz ist, oder, ... die Anerkennung von einem Gegner. Also ich .. ich kann mich dann zum Teil, wenn du nachher eine Auseinandersetzung mit ihnen hast auf .. auf gewissen Ebenen, was es in der Pubertät immer etwa wieder gibt, dort akzeptieren sie es, dass du einmal klar und deutlich ist. Bei den anderen, die das weniger erleben, musst .. musst du zwei-, dreimal ansetzen.“
P7Z128

- *Leistungsbeurteilung durch Noten als schulsystemischer Bedingungsfaktor*

P3: „Bei mir ist die Schwierigkeit natürlich dann, wenn ich sehe, wie manche Kinder rasende Fortschritte machen und die Noten verändert es nicht wesentlich.“

I: „Mmh. Weil sie .. gar .. eben sagen wir jetzt einmal, einfach nicht so gut sind in dem.“

P3: „Einfach diese Bewegungsabläufe noch nicht haben. Oder in diesen Bewegungsabläufen für **sich** recht grosse Fortschritte machen. ... Aber das wirkt sich nachher nicht so in der Bewertung aus. Und das ist eine grosse Schwierigkeit. Dann habe ich .. Oft sagen die Kinder: Ich bin gut im Sport. Wenn sie das gerne haben oder wenn sie im Fussball sind. Und sollst du ihnen da einen Dämpfer geben, dass du ihnen schreibst: Lernziel erreicht. ... Und dann ist es ein Dämpfer für sie, ganz klar.“

P3Z642-644

P3: „Wenn du .. Ich versuche im Sport, wie in anderen Bereichen auch, das Kind messen an sich **selber** und an seinen Fortschritten. Ich finde das Zeugnis wirklich nicht sinnvoll.“

I: „Mmh. Aber wie gehst du dann mit dem um?“

P3: „Das ist eine Dilemmasituation, ja.“

I: „Die .. die .. diese Ansprüche, die du erfüllen musst über den Lehrplan pro Jahr und handkehrum ..“

P3: „Und das andere, das Individuelle. Und das ist einfach .. das ist schwierig. Da habe ich noch nicht /eh .. für mich einen befriedigenden Weg gefunden.“

P3Z652-656

Schulspportnoten als schulsystemisches Instrument zur Leistungsbeurteilung und zur Selektion werden von den Primarschulexperten ganz unterschiedlich gutgeheissen und kritisiert. Unabhängig von diesbezüglichen Einschätzungen wird die Notengebung generell als schwieriger Aspekt des Lehrerhandelns wahrgenommen. Die Doppelfunktion der Noten, nämlich Selektion und Förderung, stellt die Primarlehrperson in ihrem Lehrerhandeln vor eine belastende Dilemmasituation. Die Auswirkungen der Noten auf das Lern- und Leistungsverhalten vor allem schwächerer und jüngerer Primarschulkinder werden kritisch hinterfragt. Eine Primarschulexpertin macht deutlich, dass vor allem die Kinder der Primarschulunterstufe die Logik der Leistungsbeurteilung durch Noten, speziell im Bewegungs- und Sportunterricht, noch nicht nachvollziehen könnten, da aus der Kinderperspektive bspw. eine *gute sportliche Leistung* allein schon dadurch gegeben sei, eine Bewegungsaktivität aus eigener Initiative und gerne zu machen [...Oft sagen

die Kinder: Ich bin gut im Sport. Wenn sie das gerne haben oder wenn sie im Fussball sind...“ P3Z644].

7.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

P2: „Ja. Bei den älteren Lehrpersonen zeigt es sich wahrscheinlich .. mehr. Bei den jüngeren glaube ich auch, dass es das gibt. Weisst du, dort gibt es schon auch ... die Situation von: Jetzt gehe ich "spörteln" und dort sollen die Kinder sich bewegen, sich ausleben, alles ..aber nicht noch Leistung vollbringen müssen, zum Beispiel. Die müssen den ganzen Tag schon **genug** Leistung vollbringen, die sollen dort nicht auch noch länger - höher - weiter - schneller müssen.“

I: „Mmh. Mmh.“

P2: „Und andere, die sagen: Hey, .. auch die .. auch die Kinder, die sportlich sind, haben das Recht wie zu zeigen: Dort bin ich jetzt halt einmal höher - schneller - flinker - weiter.“

I: „Klar. Und gehen erst noch richtig dran, oder.“

P2: „Und brechen aus. .. Ja. Ich sehe beide Haltungen. Was schwierig ist, ist dann so wie ... : Oh die Stunde sollen sie doch einfach ein bisschen können wie sie wollen.. weisst du, wenn dann .. weil es ist auch für die Kinder nicht befriedigend. Wenn dann wie gar nichts .. **geführt** wird oder **geleitet** wird. Also ich glaube, das passiert sehr selten. Und zwischendurch darf es einmal passieren. Aber wenn du wie .. weisst du, wirklich einfach so... : Jetzt gehen wir uns ein wenig bewegen und dann nehmen wir ein Seil hervor und machen ein bisschen Seilhüpfen. So. Einfach .. und das über längere Zeit, ist es glaube ich für die Kinder auch nicht mehr wirklich lustig.“

I: „Mmh, mmh.“

P2: „Und das aus der Haltung heraus, dort will ich nicht Druck erzeugen, ...siehst du wie?“

P2Z397-403

Die Leistungs-, Wettkampf- und Fairplaythematik betreffenden *Werthaltungen* der Primarlehrpersonen *schlagen* sich offenbar in ihren eigenen *sportpädagogischen Konzeptionen*, und als solche wiederum in ihren Handlungsstrategien nieder, wie P2 am Thema des Leistungsaspekts verdeutlicht. Mit der Kritik einer übermässigen Leistungsorientierung in der Schule schreiben einige Primarschulexperten dem Bewegungs- und Sportunterricht primär eine *Ausgleichsfunktion* zu [„...aber nicht noch Leistung vollbringen müssen...“ P2Z397]. Aus dieser Position wird die Leistungs- und Wettkampforientierung eher skeptisch bis ablehnend betrachtet und quasi *umschifft*. Andere Primarschulexperten vertreten eine zweite Position, wonach Kinder, insbesondere sportliche Kinder im Sportunterricht geradezu einen berechtigten Anspruch hätten auf leistungsorientierten Unterricht, Leistungsanerkennung sowie auf eine Leistungsbeurteilung, so, wie dies in allen anderen Fächern nämlich auch der Fall sei.

Inwiefern die eigenen Bewegungs-, Leistungs- und Schulsporterfahrungen der Lehrperson, welche sie als Kind und/oder in der Rolle der Lehrperson gemacht hat, den eigenen Blick auf das Phänomen prägen, wurde bei der vorangehenden Beschreibung der Bedingungsfaktoren dargestellt. P1 bringt am Beispiel ihrer Perspektive und Einstellung betreffend den phänomenalen Teilaspekt der Leistungskomponente zum Ausdruck, dass ihre eigenen Erfahrungen zu einer übermässig skeptischen Haltung geführt haben. Sie hebt die Bedeutung einer reflexiven Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und sportpädagogischen

Konzeptionen hervor, um biografisch geprägte, belastungsrelevante Eigenheiten bei sich selber verändern und bewältigungswirksame Handlungsstrategien entwickeln zu können. [„...*Ich bin von dem auch wieder ein bisschen weggekommen, dass es nie gemessen werden darf...*“ P1Z52].

Unabhängig von den unterschiedlichen sportpädagogischen Konzeptionen [„...*Haltungen ...*“ P2Z401] der Primarlehrpersonen besteht unter den Primarschulexperten Konsens darüber, dass die Bewältigung der phänomenalen Aspekte *Leisten*, *Wettkämpfen* und *Fairplay* methodisch-didaktisches Fachwissens [„...*Faustregeln ...*“ P8Z270] voraussetzt, auf das bei der Entwicklung von Handlungsstrategien zurückgegriffen werden kann. Zur Bewältigung des Phänomens in Bewegungs- und Sportsituationen braucht es darüber hinaus offensichtlich spezifische handlungsstrategische Massnahmen die den Eigenheiten des Sports und der Bewegung Rechnung tragen [„...*dass wir schon im Sport wie eine Speziallinie gefahren sind ...*“ P9Z50].

7.3.1 Übergeordnete handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung auf Individualisierung und Selbstverantwortung

P6: „*Sondern einfach ein Gemessen-Werden ich mit mir, mit den anderen, .. sich selber Ziele setzen - das dünkt mich, das sind so Lebenskompetenzen, die du brauchst.*“
P6Z122

P3: „*Wenn du .. Ich versuche im Sport, wie in anderen Bereichen auch, das Kind zu messen an sich **selber** und an seinen Fortschritten.*“
P3Z652

Aufgrund der dargestellten Bedingungsfaktoren, insbesondere der darin erwähnten Heterogenität der Primarschulkinder bezüglich ihrer Bewegungsinteressen, Bewegungsfertigkeiten und Sportspielkompetenzen sowie der geschlechts- und altersspezifischen Unterschiede, ist die handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung des Lehrerhandelns auf *Individualisierungsmassnahmen* und auf die *Selbstverantwortung* der Kinder folgerichtig und nachvollziehbar. Eine solche Ausrichtung wird von den meisten Primarschulexperten als *übergeordnete handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung* zum Ausdruck gebracht.

- *Individualisierung*

Die *Individualisierungsbemühungen* betreffen verschiedene Teilaspekte der Leistungsthematik. Etwa die Leistungsförderung, die weniger über normative Ziele aus dem Lehrplan, sondern mehr über *individuelle Leistungsziele* [„...*sich selber Ziele setzen ...*“ P6Z122] erfolgt, oder die Fokussierung auf das Messen des individuellen *Leistungsfortschritts*, wenn es um die Leistungsbeurteilung geht [„...*das Kind zu messen an sich **selber** und an seinen Fortschritten ...*“ P3Z652]. Die Berücksichtigung möglichst vieler verschiedener Teilaspekte kindlichen Handelns und Verhal-

tens als Leistungsdimensionen, verweist auf ein differenziertes Leistungsverständnis der Primarschulexperten. Konkrete Umsetzungsbeispiele dieses Individualisierungsanspruchs zeigen P3 am Aspekt der *Öffnung des Unterrichts* und P8 am Beispiel der systematischen Dokumentation individueller Lernprozesse der Kinder mittels eines *Lernjournals (Fitnesspass)*:

P3: „Du sagen wir mal so: Wenn man doch das Lehrmittel "Mut tut gut" macht mit ihnen, dann gi .. macht man einfach verschiedene Angebote, wo sie sich daran üben können. Dort ist ja die Lei.. Dort sage ich .. Ich sage schon viel: Macht euer bestes. Oder: Macht das, das für euch stimmt. Und hie und da.. Aber das dünkt mich .. nicht so **leistungsorientiert**, sondern es sind Bewegungslandschaften, wo sie ihr Können ausprobieren .. können. Hingegen wenn ich mit Bällen arbeite ... da habe ich schon ein **Ziel** auch, was ich gerne erreichen möchte. Und da .. deklariere ich das auch klar um was es geht. Also das auch zu steigern: Jetzt kann ich so viel, schaue ich das nächste Mal.“

P3Z676

P8: „Ja. Und das ist so bei .. bei recht trockenen Übungen, so Fitness-Parcours, wo es wirklich darum ging, die Muskeln zu trainieren oder die Ausdauer oder koordinative Sachen, die ich eben dann so in einem .. Fitness-Studio, habe ich dann dem gesagt, zusammengefasst habe und jedes Kind hat irgendeinen Pass erhalten zum Abstreichen: Wie viele Wiederholungen kann es mit welchem Gewicht oder "Gfotz" und Zeug und Sachen.“

P8Z607

- *Selbstverantwortung fördern*

Der zweite übergeordnete Aspekt, die *Selbstverantwortung* der Schulkinder, ist mit der *Individualisierung* eng verknüpft. Der Aspekt *Selbstverantwortung* überlagert und kennzeichnet verschiedene konkrete Handlungs- und Interaktionsstrategien, die nachfolgend dargestellt werden. Die zielen insgesamt alle auf die Befähigung der Kinder zu einem möglichst autonomen Leistungshandeln und selbstverantwortlichen Fairplayverhalten ab. Indem die Kinder bspw. in Spielsituationen die Rolle des Spielleiters übernehmen, sich eigene (Leistungs-)Ziele setzen oder die Verantwortung für unsportliches Verhaltens tragen, sollen sie zu einem selbstverantwortlichen Leistungshandeln sowie Wettkampf- und Fairplayverhalten schrittweise hingeführt werden. Die kognitiv-reflexive Auseinandersetzung, bspw. über den Zusammenhang zwischen persönlichem Lernerfolg, dem eigenem Übungsverhalten und der Leistungsbereitschaft, zielt auf selbstverantwortliches Handeln ab. Eine besondere Akzentuierung erfährt dabei die Lehrerrolle. Die Primarschulexperten umschreiben die Rolle der Lehrperson als *Coach* und *Lernbegleiter*, um die Primarschulkinder in ihrer Leistungserbringung, ihrem Wettkampf- und Fairplayverhalten zu unterstützen [„...wenn ich sie dann wirklich motiviert habe, haben sie **wahnsinnig** schnell Freude überkommen...“ P3Z18].

In den Ausführungen von P8 unten wird eine Situation geschildert, welche die beiden Strategien des *Individualisierens* und der Entwicklung von *Selbstverantwortung* deutlich macht. Dabei übernimmt die Lehrperson die Rolle eines *aktiv beobachtenden Begleiters* eines Kindes [„...wenn ich den dann plötzlich doch sehe, es zu versuchen, dann merke ich ...“ P8Z164], das am Anfang eines Lern- und Leistungspro-

zesses steht. Das Primarschulkind wird unterstützt in der Klärung der eigenen Leistungsbedürfnisse, um auf dieser Grundlage die Bereitschaft zur entsprechenden Leistungserbringung entwickeln zu können. Ebenso geht es in diesem Beispiel um das Erlernen, die eigene Leistung sowohl betreffend *Entstehung* als auch *Ergebnis* einschätzen und bewerten zu können. Den Primarschulkindern betreffend *Lerninhalte* [„...und mit ihnen selber direkt zu schauen, was ihnen Spass machen würde ...“ P8Z148] und *Unterrichtsgestaltung* [„...sie einmal das Turnen geben zu lassen ...“ P8Z148] Mitbestimmungsmöglichkeiten zu geben, steht ebenfalls im Verweisungszusammenhang mit dem Selbstverantwortungsaspekt. Die Interaktions-, beziehungsweise die Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Primarschulkind(ern) [„...dass sie merken: Ah ja, hey, diese Lehrperson gibt sich Mühe, etwas zu machen, das uns passt ...“ P8Z148] sowie unter den Kindern bestimmt das Gelingen der handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtung auf Selbstverantwortung mit.

P8: „Ja, wenn er es vorher nicht gern gemacht hat und es nicht konnte und wenn ich den dann plötzlich doch sehe, es zu versuchen, dann merke ich: Aha, er will es ja trotzdem können also er trainiert selber. Und ich bin überzeugt, er wird eines Tages kommen und sagen: Hey, jetzt .. jetzt kann ich es! Dass sie auch ein bisschen von den anderen lernen, dass sie auch sehen /ehm .. ja, man muss .. man muss halt manchmal auch ein bisschen etwas leisten wollen, bis man etwas kann.“

P8Z164

P3: „Nur wenn es so hin und her gegangen ist. Noch nicht einmal das Schwungseil, jaja. Manche haben gezögert, wussten nicht, wann sie hüpfen können, oder haben es nicht **getestet**. Immer einmal hin und her. Aber es konnte auch ein Zweitklässler .. /eh ein Erstklässler .. ein Kind aus der 1. Klasse sein. Es musste nicht ein Kindergartenkind sein. Und wenn ich sie dann wirklich motiviert habe, haben sie **wahnsinnig** schnell Freude überkommen.“

P3Z18

P8: „Also die .. die die keine L u s t haben, dort versuche ich ihnen ein Angebot zu machen und mit ihnen selber direkt zu schauen, was ihnen Spass machen würde und das ins Turnen einbinden, dass sie merken: Ah ja, hey, diese Lehrperson gibt sich Mühe, etwas zu machen, das uns passt.“

P8Z148

Nach den Ausführungen zur übergeordneten handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung auf *Individualisierung* und *Selbstverantwortung* lassen sich in den Daten folgende konkrete Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Bewältigung verschiedener phänomenaler Teilaspekte erkennen.

7.3.2 Handlungsstrategie ‚Leistungsverhalten *fordern* und *fördern* durch zielorientiertes Üben und durch die Orientierung an den ‚Talenten‘ des Kindes‘

Fordern und Fördern als handlungsstrategische Ausrichtung zur Bewältigung des Phänomens bezieht sich auf alle drei phänomenalen Teilaspekte, am deutlichsten jedoch auf den *Leistungsaspekt*. Primarschulexperten erklären über ver-

schiedene Beispiele aus ihrem Schulalltag, wie sie mit dem Thema der *Leistungserbringung* der Primarschulkinder umgehen. Ihre Bemühungen, bei den Kindern Leistung zu *fordern* und zu *fördern*, kommen in zwei konkreten Handlungs- und Interaktionsstrategien zum Ausdruck, nämlich im *zielorientierten Üben*, und in der *Fokussierung auf die Talente* des Schulkinds. Die Bedeutung der Lehrerrolle als Coach und Lernbegleiter ist hier deutlich erkennbar.

- *Leistungsverhalten fordern und fördern durch zielorientiertes Üben*

P3: „Und da geht es dann wirklich darum, einmal auch für die Kinder, die nicht /eh .. wirklich einen Moment auch auf einem Bein **stehen** zu können. Wenn ich es stur verlangen, können sie es auch. Und sonst fallen sie einfach immer um. Manche Kinder fallen dann immer um. Weil das wirklich für sie auch schwierig ist. Aber da wie auch klare Forderungen zu haben: Diese Bewegung macht man nicht irgendwie! Sondern jetzt spüren wir den Körper wirklich, die Bewegung machen wir genauso.“

[...]

P3: „Oder auch einen Tanz so lange zu üben, bis es klappt. Es hat nicht einen Sinn, dass es ungefähr geht, sondern dass es ganz genau ist. Wenn ich weiss, es liegt in den **Fähigkeiten** von den Kindern, also was sie schon können.“

I: „Ja, einverstanden.“

P3: „Ich will nicht ein Kind blamieren, genau. Ich sage: Es macht euch erst Spass, wenn ihr es ganz genau könnt.“

P3Z695-699

Nach P3 nimmt die Handlungsstrategie ‚*Leistungsverhalten fordern und fördern durch zielorientiertes Üben*‘ den individuellen Lernstand der Primarschulkinder [„...Wenn ich weiss, es liegt in den **Fähigkeiten** von den Kindern, also was sie schon können...“ P3Z699] als Ausgangspunkt für das Lehrerhandeln. Unter der hervorgehobenen Bedeutung einer *respektvollen* Interaktion mit den Kindern [„...Ich will nicht ein Kind blamieren...“ P3Z701] sollen durch klare *Leistungsforderungen* [„...da wie auch klare Forderungen zu haben ...“ P3Z695] Übungssituationen geschaffen werden, die eine gezielte Förderung der Kinder in ihrem Leistungsverhalten ermöglichen. Die Hervorhebung eines respektvollen Lehrer-Schüler-Verhältnisses, quasi als Voraussetzung für den Erfolg dieser Handlungsstrategie, verweist auch auf die Bedeutung der Beziehungskomponente für den Erfolg des Lehrerhandelns. Durch *gründliches Üben*, welches sich auf die *Bewegungsqualität* [„...dass es ganz genau ist...“ P3Z699] oder auf das *Wiederholen* [„...so lange zu üben, bis es klappt ...“ P3Z699] von Fertigkeiten bezieht, wird versucht, den Kindern *Erfolgserlebnisse* zu ermöglichen. Individuelle und normative Lernziele werden in einem ausgewogenen Verhältnis berücksichtigt und den Primarschulkindern möglichst transparent gemacht [„...Es wird verlangt, dass ihr das und das könnt. Und an dem üben wir jetzt...“ P3Z684]. Das regelmässige Üben erfolgt zudem unter hohem Zielbewusstsein der Lehrperson [„...Wenn ich es stur verlangen, können sie es auch ...“ P3Z695]. Die Handlungsstrategie des zielorientierten Übens bezieht sich nicht etwa ausschliesslich auf die oben thematisierten Bewegungsfertigkeiten. Sie dient ebenso der Bewältigung von Schwierigkeiten, welche grundsätzliche Teilaspekte *kindlichen Han-*

delns und Verhaltens betreffen, also auch Leistungsbereitschaft/-willen, den interaktionalen/sozialen Aspekt und die Verstehensdimension.

- *Leistungserbringung fordern und fördern durch die Orientierung an den Talenten des Kindes*

P4: „/Ehm .. und.. Das sind viele Kinder, die .. eben wo ich jetzt wieder auf Talentsuche gehe. Das war ein Junge, der jetzt eben .. den ich letztes Jahr in der Klasse hatte. Der hatte enorm Mühe in allem. In allem .. allem. Der hätte die Schule wechseln sollen, ist nicht gegangen und so. Und der ist wirklich .. /ehm .. das war in der dritten Klasse, haben wir das angesprochen. Ich hatte das Gefühl, der hätte enorme Übersicht im Raum, beim Spielen. Der sieht genau: Wo ist noch jemand frei und so. Schon als Drittklässler. Und meine Stellenpartnerin hat das auch gesehen und dann haben wir gesagt: Ob der eigentlich Sport macht? Fussball, ok .. Fussball .. (LP) Gefällt dir das? (Junge) Ja, woah. Weisst du so ein bisschen .. "phh". Und dann haben wir auch gesehen, es ist eben .. wir haben immer noch mit diesen Jungen probiert, siehst du wie. Und dann haben wir so ein Jungengrüppchen dann gefunden, wo ich gefunden habe, die könnten noch so funktionieren. Und dann haben wir gesagt: Vielleicht gibt es ja auch eine andere Sportart. Was würde euch noch interessieren? Dann haben wir, ein anderer Lehrerkollege und ich, Sportplatz .. dann haben wir alte "Pänggle" .. wir haben neue "Pänggle" bekommen, das war Zufall, /eh Unihockey.“

I: „Ja.“

P4: „Haben die von der Turnhalle hinausgetan für in der Pause und wir hatten neue, eben in der Turnhalle drin. Und dann haben die angefangen Unihockey zu spielen. Und gesagt: Hey, geht doch Unihockey.. Dann sind die zu viert von unserer Klasse ins Unihockey nach B-Dorf in den Verein. Super.“

P4Z576-578

Die Orientierung an Stärken, Talenten und Ressourcen des Primarschulkindes bildet eine zweite Handlungsstrategie mit einer förderorientierten intentionalen Ausrichtung. Da-rin bildet das Talent des Kindes den zentralen Ausgangspunkt [„...wo ich jetzt wieder auf Talentsuche gehe ...“ P4Z576], wenn es darum geht, das Leistungs-, Wettkampf- oder Fairplayverhalten bei den Primarschulkindern zu fördern. Den Kindern sollen dadurch positive sportliche Leistungserlebnisse und Kompetenzerfahrungen in Bewegungs- und Sportsituationen ermöglicht werden. Zusammen mit dieser inhaltlichen Ausrichtung auf die Ressourcen der Kinder wird über Massnahmen auf der Interaktionsebene, etwa durch wertschätzende Anerkennung oder verbale Unterstützung, der Aufbau von Selbstvertrauen angestrebt [„...Und dann die hervorzuheben - diese Kompetenz hervorzuheben. Super Goalie ...“ P6Z140]. Im Beispiel des talentierten Unihockeyspielers wird die eingangs beschriebene und übergeordnete Strategie der *Selbstverantwortung* erkennbar, nämlich daran, dass die Lehrpersonen auch das ausserschulische Sportverhalten des Jungen mitberücksichtigt, ein Handlungsfeld, welches vorwiegend dem Einfluss des Knaben selbst unterliegt.

7.3.3 Handlungsstrategien zur Erfüllung körperlicher Leistungsbedürfnisse und zur Kompensation fehlender Bewegungsmöglichkeiten im Schulalltag

P2: „Mmh. Wo **verbiestet** du den Kindern sich .. weisst du auszutoben. Es gibt ja Lehrpersonen, die sagen.. Ich war so eine. Wenn ich gegangen bin .. wenn ich .. wenn wir .. in die Halle rüber sind, habe ich die Turnhalle geöffnet .. und die Kinder, die umgezogen waren, durften in die Turnhalle und die sind halt einfach "umagfreset" [= umher gerannt, Anm.d.Verf.] aber sie haben gewusst: Ich darf nirgends hoch. Aber alles andere durften sie. Einfach nirgends rauf. Und dann bin ich irgendwann gekommen, wenn ich dann das Material alles, siehst du wie, umgezogen bin und so und dann bin ich gekommen und die sind "umagfreset". Andere Lehrpersonen, die sagen nein.. und die **"fresen"** nicht umher“

P2Z409

Der Begriff Leistung ist in dieser handlungsstrategischen Ausrichtung eng auf den Umfang körperlicher Bewegungsleistung, genauer auf die *Bewegungszeit* und die *Bewegungsintensität* der Primarschulkinder bezogen. Diese Handlungsstrategien resultieren nicht zuletzt aus der Kritik zunehmender Bewegungsdefizite und fehlender Bewegungszeit der Primarschulkinder. Durch didaktisch-methodische und organisatorische Optimierungsmassnahmen wird versucht, schulische (Unterrichts-)Situationen so zu inszenieren, dass die Primarschulkinder beispielsweise in der Sporthalle möglichst viel Zeit zur körperlichen Leistungserbringung zur Verfügung haben [...die Kinder, die umgezogen waren, durften in die Turnhalle und die sind halt einfach "umagfreset"...“ P2Z409] oder, dass im Schulzimmer körperlichen Leistungsbedürfnissen Rechnung getragen wird [...Sie laufen, sie holen das Heft, sie kommen zu mir im Schulzimmer - ich gehe nicht zu ihnen, sie kommen, sie bewegen sich.. ...“ P3Z396]. Zu dieser Handlungsstrategie gehört auch, Bewegungsverbote im Schulalltag möglichst zu vermeiden bzw. vermehrt Bewegungsmöglichkeiten und -räume zu schaffen, die Bewegung im Schulalltag ermöglichen und begünstigen.

7.3.4 Wettkampfbetonte Leistungssituationen ‚sinnstiftend‘ und mit ‚Augenmass‘ inszenieren

P7: „Ja. Wettkampf und Sieg, Niederlage...oder das soll ich spielerisch /ehm .. einsetzen, oder. .. Kreativ .. kreative Wettkämpfe.“

I: „Mmh. Und nicht ..“

P7: „... Ich habe ein Beispiel, das nicht im .. im Bewegungssport /eh ist .. aber das .. das vielleicht ausdrückt, was ich meine. Ich habe kürzlich einmal einen Diktatwettkampf gemacht. Und dort ging es darum, dass du /eh .. dass wir das Diktat zuerst geschrieben haben unvorbereitet und dann hatte es viele Kinder, die viele Fehler gemacht haben, oder. Dann habe ich Gruppen gemacht und diese Fehler zusammengezählt. Und diese Fehler, die haben eigentlich minus gezählt. Dann konnten sie es üben und dann haben wir es nochmals geschrieben. Und im Prinzip hat diese Gruppe gewonnen, die vom .. zwischen dem unvorbereiteten und dem vorbereiteten am meisten vorwärts gemacht hat. Das heisst: Interessant waren die Schwächsten. Weil die konnten dir auch am meisten Punkte bringen. Das was 0 Fehler gemacht hat zweimal...am Anfang nur einen Fehler, das ist nicht relevant für das Gruppenergebnis. Solche Wettkämpfe. Fantasie, Kreativität ..“

P7Z642-644

P8: „Und Wettkämpfe mache ich vor allem dann so Gruppenwettkämpfe, nicht dass wirklich /eh ein Schüler ist der "Top-Siech", der alles abräumt und ... ja, ich mache meistens so durchmischte Gruppen, dass jeder einmal in der Siegermannschaft ist und jeder einmal nicht der Verlierer. Und .. und gerade so bei den Unterstüfeln machst du dann Stafetten-Zeug, wo es dann nicht nur auf die Geschwindigkeit und so ankommt, sondern auch Geschicklichkeit. Also da kann auch der .. der Topsprinter und bei einem Eierlauf 20 Mal seinen Ping-Pong-Ball verlieren. Also dann ist der nicht mehr der Topsprinter, oder. Also da kann man dann schon noch mit Varianten arbeiten, dass .. dass es für jeden irgendwo etwas hat. .. Ja.“

P8Z525

In der von P7 geschilderten Situation wird nochmals deutlich, dass das Phänomen *Leisten, Wettkämpfen und Fairplay* von den Primarschulexperten als gesamtschulisches Thema wahrgenommen wird, das nicht nur im Sportunterricht, sondern auch im Schulzimmer [„...Diktatwettkampf ...“ P7Z644] oder auf dem Pausenplatz zu Schwierigkeiten führt.

Der hier verwendete Begriff *sinnstiftend* bezieht sich auf Unterrichtsmassnahmen, welche auf die Unterstützung des Kindes abzielen, damit es sich selbst *ursächlich* und *verantwortlich* für die eigene Leistungserbringung, das Leistungsergebnis oder das Fairplayverhalten erkennt. Gemäss Primarschulexperten verlangt das Gelingen solcher Unterrichtsinszenierungen von der Lehrperson hohe methodisch-didaktische Kompetenzen, um entsprechende Handlungsstrategien entwickeln zu können. Solche Massnahmen sind deutlich auf *Individualisierung* ausgerichtet. So wird beispielsweise in einem Gruppenwettkampfmodus leistungsschwachen Kindern zu ermöglichen versucht, einen Leistungsbeitrag *selbstverantwortlich* zu erbringen, der sich auf das Wettkampfergebnis feststellbar auswirkt. Die Handlungsstrategie *Leistungs- und Wettkampfsituationen sinnstiftend inszenieren* bezieht sich demnach auf die subjektive Sinnperspektive des Lernenden, und sie folgt dem Anliegen, dem Einzelnen eine individuelle Leistungsperspektive eröffnen zu können [„...dass es für jeden irgendwo etwas hat ...“ P8Z525].

Das *Variieren* schulischer Leistungs- und Wettkampfformen [„...kreative Wettkämpfe ...“ P7Z642] kann als Hauptmassnahme dieser handlungsstrategischen Ausrichtung beschrieben werden. Die Variation betrifft gemäss Primarschulexperten folgende Punkte:

- den Einsatz *spielbetonter* Formen [„...Wettkampf und Sieg, Niederlage...oder das soll ich spielerisch /ehm .. einsetzen ...“ P7Z642];
- die Berücksichtigung von Gruppen- und Individualleistungen als erfolgsbestimmende Komponente [„...Das heisst: Interessant waren die Schwächsten. Weil die konnten dir auch am meisten Punkte bringen ...“ P7Z644];
- die Gruppenbildung [„...meistens so durchmischte Gruppen ...“ P8Z525];
- die Attraktivität schulischer Leistungs- und Wettkampfaufgaben [„...immer so ein bisschen gut verpackt in etwas...“ P8Z26];
- die thematische Berücksichtigung der Schülerinteressen.

Speziell in Bewegungs- und Sportsituationen geht es den Primarschulexperten zusätzlich darum, nicht ausschliesslich (motorische) Bewegungsfertigkeiten, son-

dern auch kognitive, *volitionale* und interaktionale Aufgaben als ergebnisrelevante Kriterien zu berücksichtigen.

Der Anspruch, Leistungs- und Wettkampfsituationen mit *Augenmass* [„...nicht auf die Spitze getrieben...“ P1Z40] zu inszenieren, wird von den Primarschulexperten als zweites wichtiges Kriterium zur Unterrichtsinszenierung angeführt. *Augenmass* bezieht sich deutlich auf die Interaktionsdimension, konkreter und auf das methodisch-didaktische Lehrerhandeln zur Bewältigung der Phänomenaspekte *Emotionalität* und *Konflikttendenz*. Auch bei der Bewältigung der Probleme *wertschätzendes vs. geringschätzendes Interagieren* sowie *Wettkämpfen miteinander vs. gegeneinander*, gilt es gemäss den Primarschulexperten mit *Augenmass* zu handeln.

7.3.5 Leistungsbewertung mit Bezug auf das Individuum

P7: „Und das .. zeigt eigentlich schon, dass sie grundsätzlich .. leistungsbereit sind. Sich auch messen lassen. Aber vielleicht sollte man nicht einfach alle über denselben Kamm scheren.“

I: „W .. Was meinst du damit? Bezüglich was?“

P7: „Ich meine damit, dass du .. dass du die Leistung anerkennst, die ein Kind für sich selber bringt. Im Vorwärts-Kommen. Wie das Türken-Mädchen, das vielleicht .. bewegungsmässig nicht das erreicht, was andere Mädchen erreichen. Wo du aber merkst, dass es sich .. verändert zwischen dem Zeitpunkt, wo es kommt und einem Jahr. Und dass du diese Veränderung wahrnimmst und genau die auch rückmeldest.“

P7Z662-664

P7: „.... /Eh .. zwischendurch einmal fragen: Was gibst du dir für eine Note? Selbstbeurteilung. ... /Ehm .. Sachen wenn .. auf die Frage "Warum habe ich denn nicht die Note, die ich mir vorstelle?" soll es mal selber eine klare Antwort geben können.“

P7Z672

P6: „Aber .. das **Messen** und gemessen .. das Gemessen-Werden .. das passiert immer wieder im Leben. Und wenn du mit dem irgendwie so eine .. ein gesund .. ein gesundes Verhältnis dazu hast, .. dann .. dann finde ich das eigentlich .. nur positiv. Und wenn du das auch **üben** kannst, dass ich gemessen werde.“

P6Z122

P3: „Mich dünkt einfach bei der Beurteilung sollte es so sein, dass es die Kinder .. ja .. wenn man sie individuell anschaut und sagt: Da bist du. Jetzt was ist das Nächste, was willst du? Da bist du gut. Dann ist es einfach /eh .. motivationsfördernd.“

P3Z670

In den Handlungsstrategien zur *gerechten* Leistungs- bzw. Ergebnisbeurteilung stellen die Primarschulexperten deutlich das *Individuum* als Bezugsnorm in den Mittelpunkt. Drei diesbezügliche handlungs- und interaktionsstrategische Akzentuierungen lassen sich erkennen, nämlich die Berücksichtigung der

- *Individualnorm* [„..... wenn man sie individuell anschaut ...“ P3Z670] bzw.
- *der individuellen Leistungsentwicklung* [„...dass du diese Veränderung wahrnimmst und genau die auch rückmeldest ...“ P7Z664] sowie
- *der Selbstbeurteilung* [„...auf die Frage "Warum habe ich denn nicht die Note, die

ich mir vorstelle?" soll es mal selber eine klare Antwort geben können ...“ P7Z672].

Diese drei Aspekte sind wiederum in Übereinstimmung mit den übergeordneten Strategien der *Individualisierung* und der *Selbstverantwortung*. Erkennbar sind zudem Verweisungszusammenhänge zwischen diesen Handlungsstrategien und dem Phänomenaspekt *individuelle Leistung des Kindes als Eigenwert* [„...dass du die Leistung anerkennst, die ein Kind für sich selber bringt ...“ P7Z664]. Kursorisch-normative Massstäbe [„...nicht einfach alle über denselben Kamm scheren...“ P7Z662] und soziale Vergleiche [„...Wie das Türken-Mädchen, das vielleicht .. bewegungsmässig nicht das erreicht, was andere Mädchen erreichen...“ P7Z664] werden als Bezugsgrößen vermieden. P6 begegnet der Problematik der Leistungsbeurteilung, indem sie den Primarschulkindern im Unterricht ermöglicht, sich mit dem Thema Beurteilung und Notengebung *übend* auseinanderzusetzen [„....Und wenn du das auch **üben** kannst, dass ich gemessen werde ...“ P6Z122].

7.3.6 Bewältigung der Fairplayproblematik in Leistungs- und Wettkampfsituationen - ein Bündel an Handlungs- und Interaktionsstrategien

Die bisher dargestellten Handlungsstrategien beziehen sich hauptsächlich auf die Bewältigung der phänomenalen Teilaspekte *Leistung* und *Wettkampf* und nur am Rande auf den *Fairplay*aspekt. Aus Sicht der Primarschulexperten hängen die Fairplay-Schwierigkeiten besonders deutlich mit den als Phänomenmerkmale beschriebenen Aspekten der *Ergebnisorientierung* (Siegen/Verlieren), *Konflikttendenz* und *Emotionalität* zusammen. Auf den folgenden Seiten werden sechs konkrete Handlungsstrategien dargestellt, welche auf die Bewältigung dieser Fairplayproblematik ausgerichtet sind, auf Probleme, die gekennzeichnet sind durch feinmaschige Verbindungen und Wechselwirkungen zwischen den Aspekten *Leisten*, *Wettkämpfen* und *Fairplay*. Die gesamtschulische Bedeutung des Fairplaythemas kommt in den nachfolgend angeführten Gesprächsauszügen über die Schilderungen konkreter und präventiver Bewältigungsmassnahmen zum Ausdruck. Dabei geht es um

- mittel- bis langfristige Schul- und Klassenprojekte,
- externe Kurswochen, Lager, Projekt- und Sportwochen,
- fairplaythematische Schwerpunkte als Jahresthema und
- Klassengespräche sowie Diskussionen im Klassenrat

P6: „Wir haben viele Sachen gemacht, jaja...ein Anfangsprojekt, wo es um Teamgeist und um Zusammenarbeit ging, wo man Teamolympiaden macht. Und wir machen jede Woche eine Auswertung im Klassenrat... es ist..wir haben eine Belohnungssystem, wo so gutes Verhalten, also faires Verhalten dich vorwärts bringt und schlechtes Verhalten ein Einfluss hat auf deine persönliche Schritte...wöchentlich ...Wir haben bei Krisen und Schlägereien gibt es. .schaut man es zusammen an...bespricht es..was ist Ursache, was ist passiert.“

P6Z38

P7: „Und /eh .. das ist sehr schön, ist sehr interessant auch. Das Sommerlager .. jetzt haben wir langsam so unser Programm, das wir immer etwa machen, das .. das .. "verhet" .. mit Klettern,

mit Baden, mit Inlinen auch auf dem Flugplatz in A-Dorf. Das haben wir bis jetzt gemacht und .. es ist perfekt.“

I: „Mmh.“

P7: „Und dort kommt dann so der Gedanke von Sport, Bewegung und .. und Fairness, Kollegialität und so .. Das kommt dort recht gut zum Tragen. Auch Rücksicht aufeinander, wenn du schaust, wie sie eng aufeinander oben .. oben auskommen .. müssen. Sich an Regeln halten, das ist interessant.“

P7Z84-86

Nebst diesen *inhalts-* und *planungsbezogenen* Bewältigungsmassnahmen betrachten die Primarschulexperten zur Bewältigung der Fairplayproblematik in Leistungs- und Wettkampfsituationen sechs Handlungs- und Interaktionsstrategien als bedeutsam.

- *Konflikte und Konfrontationen zulassen und den Prozess coachen*

P7: „Da musst du einfach zwischendurch einmal sagen: Hey Jungs, /eh .. geht hinaus.“

I: „Mmh.“

P7: „.. Und ich will nicht Blut sehen. Der Rest ist eure Sache, oder.“

I: „Dann können sie einfach ein bisschen kämpfen?“

P7: „Jaja. Dann können sie ein bisschen kämpfen. Oder du fragst zwischendurch einmal: /Ehm .. ist es Spass oder ist es ernst? Und dann merken sie, dass du es wahrnimmst, aber dass du es laufen lässt, solange .. etwa noch solange es noch in einem Rahmen ist, oder.“

P7Z364-368

P4: „...sondern auch wie du .. zum Beispiel in der Pause wie du .. ich weiss auch nicht, wie du Konflikte löst, als Lehrerin, wenn jetzt ein Streit ist beim Fussball wie .. Oder .. ja, wie verhältst du dich? Oder .. die Kinder lernen noch viel so wie wir es machen, denke ich oder sehen: Ok, die verbietet jetzt einfach das Fussball spielen, weil sie Streit hatten oder probiert sie jetzt Lösungen zu suchen oder lässt sie uns machen oder einfach so.“

P4Z498

Verschiedene Primarschulexperten verweisen auf eine Handlungsstrategie, Konflikte unter den Kindern nicht grundsätzlich zu unterbinden und zu vermeiden, sondern diese *zuzulassen* und sowohl den dafür notwendigen *Raum* als auch die *Zeit* zur Verfügung zu stellen [„...Hey Jungs, /eh .. geht hinaus [...] Dann können sie einfach ein bisschen kämpfen ...“ P7Z364]. Primarschulkinder erwarten von der Lehrperson offenbar nicht ein *Wegschauen*, sondern vielmehr die *Begleitung* von Konfliktsituationen [„...Und dann merken sie, dass du es wahrnimmst, aber dass du es laufen lässt ...“ P7Z368]. Begleiten von Konflikten meint aufmerksames Beobachten, Fragen stellen [„...Oder du fragst zwischendurch einmal: /Ehm .. ist es Spass oder ist es ernst? ...“ P7Z368] sowie das Setzen von Grenzen [„...Und ich will nicht Blut sehen ...“ P7Z366]. Zur Bewältigung von Konflikten wird zudem der Vorbildfunktion der Lehrperson eine hohe Bedeutung beigemessen [„...die Kinder lernen noch viel so wie wir es machen ...“ P4Z498].

- *Individuelle und kollektive Mitbestimmung sowie Verantwortungsübernahme der Primarschulkinder bei Fairnessproblemen*

P6: „Das ist noch schwierig und nochmals eine Stufe höher...man muss sie ja einbeziehen ins Regeln machen und aufstellen oder ..Klassenzimmerregeln oder was darf man jetzt alles im Basketball oder...dass sie dort auch mitbestimmen können, ich denke Mitbestimmung ist ein wichtiger Teil, das sie überhaupt dann die Regeln einhalten werden. Aber nicht nur über.. also ich bin der Ansicht.. nicht nur sie bestimmen...für mich ist das klar. Mitbestimmen und auch Mithelfen, sie auch in die Verantwortung einbinden..bspw Schiedsrichter kritisieren..dann sage ich stopp, nächstes Mal bist du der Schiedsrichter...also in die Verantwortung einbinden oder auch solche übergeben...du machst das Aufwärmen usw.. Ich binde sie sehr viel ein. Und einer ist Fussballer, der andere Hockeyspieler, das können sie dann eingeben...man muss sie einbeziehen dort wo sie stark sind.“

P6Z42

P6: „Und durch das schwierige Schüler auch immer wieder zu integrieren .. in die Mannschaften und dass er .. auch .. dass die Klasse das weiss, dass er diese Schwierigkeit hat.“

P6Z132

Bei dieser handlungsstrategischen Ausrichtung geht es um die *individuelle* (durch den einzelnen Primarschulkinder) als auch die *kollektive* (durch die Gruppe/Klasse) *Mitbestimmung* und *Verantwortungsübernahme*, um Fairplayprobleme in Leistungs- und Wettkampfsituationen zu lösen. Dem einzelnen Primarschulkind wird entsprechend seinen *Stärken* [„.....man muss sie einbeziehen dort wo sie stark sind ...“ P6Z42] Verantwortung übertragen. Die Gruppe/Klasse wird eingebunden und verpflichtet, bspw. diejenigen Kinder im Team mitzutragen und sozial einzubinden, welche durch ihr Bewegungs- oder Sozialverhalten ursächlich zu Konflikten beitragen [„.....die Klasse das weiss, dass er diese Schwierigkeit hat ...“ P6Z132].

- *Grenzen setzen durch klare Regeln und unmittelbares Eingreifen*

I: „Ganz am Anfang sagtest du es sei schon wie sich die Klasse im Fairplaybereich entwickelt hat. Was hast du nun gemacht...wie hast du konkret darauf reagiert, auf diese Fairplayschwierigkeiten, die du gerade beschrieben hast“

P6: „Ja also erstens mal mit ganz klaren Regeln, sie müssen ...bevor sie fair spielen können müssen die Regeln klar sein, die Abmachungen was ist genau möglich was nicht, regelloses Spiel, das geht ja...das artet irgendwie irgendwohin aus... das und das Einhalten der Regeln, also die Konsequenz, mit Karten und Verwarnungen mit eh Steigerung von Karten und auch Sanktionen, es hat auch Sanktionen gegeben und mit ehm.. immer wieder üben, ja das immer wiederkehrende Üben bis sie es merken, dass ihr Verhalten eine Ursache und eine Wirkung hat und so...das ist so etwas wo die Kinder auch etwas dran lernen können...wenn man ihnen genau sagt, wenn du hier die Grenze überschreitest musst du zwei Minuten raus...“

P6Z33-34

In einem erkennbar mehrstufigen Vorgehen wird mit dieser Handlungsstrategie versucht, Spielregeln schulischen Zusammenlebens als Rahmenbedingungen und Grenzsetzungen festzulegen und umzusetzen.

P6 beschreibt diese Handlungsstrategie oben Schritt für Schritt. Lehrperson und Schulkind versuchen (a) gemeinsam, erwartete oder eingetretene Fairplay-

schwierigkeiten über (b) ein Netzwerk von Regeln zu klären bzw. vorzubeugen. Die (c) Konsequenzen möglichen Fehlerhaltens werden festgelegt und es werden im geschilderten Fall zusätzlich (d) Spielleiter bestimmt, welche den Spielprozess bzw. die Einhaltung der Regeln verantworten. Das (e) Transparentmachen dieser Regeln, Grenzsetzungen und Rahmenbedingungen, wird als Voraussetzung betrachtet, um (f) eine konsequente Umsetzung der Abmachungen zu gewährleisten, die das Auftreten der Fairplayproblematik verhindern sollen. Die Einhaltung und das Gewährleisten dieser Grenzen, bedingt (g) die Durchsetzung der Konsequenzen bei einem Fehlverhalten durch unmittelbares Eingreifen des Spielleiters oder/und der Lehrperson in kritischen Situationen.

- *Reflexive Diskussion des Fairplayverhaltens*

P6: „Und im Bewegungs- und Sportunterricht kann man das dann eben auch gut analysieren und mit ihnen anschauen“

P6Z32

P6: „...und dort muss man das in kleinen Situationen üben mit ihnen...klare Regeln bekannt geben, konsequent sein, genau hinschauen. Man muss auch sicher sein, ein sicheres Auftreten haben, damit man ihnen zeigen kann wies es sein muss, man muss ihnen ihr Verhalten reflektieren...und wir haben x-Mal Sachen abgebrochen, wieder neu probiert und auch immer wieder ihnen das Zutrauen gegeben, dass das schon kommt, dass man auch an die Fortschritte der Kinder glaubt.“

P6Z24

P9: „Ja, wenn es gerade im Moment eben irgendwie Spielunterbruch, dass wir einmal darüber sprechen, war es klar in der Halle. Und dann hat es manchmal auch .. manchmal auch Gespräch danach gegeben. Wie habt ihr jetzt diese St .. Turnstunde erlebt? Wir haben dann auch ganz stark auf das Verstärken gearbeitet: Das haben wir jetzt heute gut gefunden. Und die Stellenpartnerin und ich haben es auch immer ausgetauscht: Das hat heute gut geklappt, dort noch nicht. Also wirklich, ihnen auch eine Rückmeldung gegeben: Hey, wow, jetzt habt ihr 10 Minuten gespielt und es ist tiptop gegangen. Also es ist allen .. bei allen. Wir haben das Gefühl, es sind alle zum Zug gekommen. Einfach auch das. Halt auch wenn es kurze Seque .. Also am Anfang ist es manchmal darum gegangen, dass sie 5 Minuten irgend ein Spiel konnten ... Also dass einfach 5 Minuten ein Spiel gelaufen ist und dann ihnen dies zurückmelden: Super! Jetzt .. Ja, das ist wirklich ..“

P9Z78

*P6: „Und ich habe ihn versucht, so gut wie möglich, immer wieder zu integrieren in diese Mannschaft. Und kurz "hurti schnäu" wenn .. oder so Zeichen abmachen, wenn es die Sicherung durchknallt, oder. Irgend so ein Zeichen: Jetzt hat es dich, pass auf! Oder so. Einfach so ein kleines Vorwarnsystem, oder. Dass es dann **nicht** explodieren muss.“*

P6Z132

In Bewegungs- und Sportsituationen tritt die Fairplayproblematik nicht nur häufiger als in anderen schulischen Situationen an die Oberfläche, sondern ist auch *augenfälliger* und *unausweichlicher*. Daraus ergeben sich aus Sicht der Primarschulexperten Gelegenheiten, aber auch die Notwendigkeit, mit den Kindern problematisches Fairplayverhalten und Konfliktsituationen im Gespräch zu reflek-

tieren [„.....Und im Bewegungs- und Sportunterricht kann man das dann eben auch gut analysieren und mit ihnen anschauen ...“ P06Z32]. In der reflexiven Diskussion mit den Kindern, sei dies direkt in der Situation, bspw. während eines Spielunterbruchs, oder zu einem späteren Zeitpunkt, bspw. im wöchentlichen Klassenforum, geht es auch darum, für die Gruppe, und insbesondere für einzelne Primarschulkinder, Lösungen zu entwickeln, die in Krisensituationen angewendet werden können. Wiederholt betonen die Primarschulexperten dabei Bedeutung der Coachingrolle der Lehrperson. Bei der Begleitung der Kinder geht es darum, sie zu unterstützen [„.....so Zeichen abmachen, wenn es die Sicherung durchknallt ...“ P6Z132], oder bei positivem Fairplayverhalten zu loben und zu bestärken [„...Hey, wow, jetzt habt ihr 10 Minuten gespielt und es ist tiptop gegangen ...“ P9Z78]. P6 verdeutlicht, dass das Gelingen dieser Handlungsstrategie gekoppelt ist an die Handlungsstrategie *Grenzen setzen und unmittelbares Eingreifen bei Fehlverhalten* [„.....Man muss auch sicher sein, ein sicheres Auftreten haben, damit man ihnen zeigen kann wie es sein muss ...“ P6Z24]. Auffallend ist die Prozessorientierung und damit eine langfristige Anlegung der Handlungsstrategie. Die vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehung [„.....und auch immer wieder ihnen das Zutrauen gegeben, dass das schon kommt, dass man auch an die Fortschritte der Kinder glaubt...“ P6Z24] wird auch für das Gelingen dieser Strategie als bedeutsam erachtet.

- *Akzentuierung von Genderaspekten*

P8: „Und dann .. tue ich auch immer .. wenn ich gerade so Turniere mache, jedenfalls als ich mit den 5., 6. Klässlern gearbeitet habe, war auch immer ein .. ein Mannschaftskapitän. Meistens eine Kapitänin. Weil das noch fast besser gegangen ist, habe ich gemerkt. /Ehm die .. übernimmt halt dann ein bisschen die Verantwortung über die Gruppe. Und wenn .. eine Gruppe brutal unfair spielt, haben die vielleicht einen Punktabzug. .. Ja.“

P8Z495

P9: „Und was ich dann immer wieder .. auch 4., 5., 6. kommt nicht drauf an, immer wieder interessante Beobachtungen mache, ist, wenn man Mädchen und Jungen teilt im Sport. Das ist .. finde ich extrem spannend. Sei es Halle halb - halb. Oder wenn ich .. wenn du .. wenn ich weiss, eine Gruppe funktioniert tiptop, dann können die auch einmal die einen Fussball .. draussen mache ich das viel: Die einen machen das die anderen das. /Ehm und das ist schon .. das ist schon interessant interessant. Weil Jungs und Mädchen erlebe ich einfach auch .. verschieden im Sport.“

P9Z64

Die Frage, ob Bewegungs- und Sportunterricht für 7 bis 12 jährige Primarschulkinder geschlechterdurchmischt oder -getrennt durchgeführt werden soll, wird unter Sportpädagogen kontrovers diskutiert. Aus Sicht der Primarschulexperten ist sie von handlungsstrategischer Bedeutung, sowohl die Leistungs- und Wettkampfproblematik betreffend, als auch wie in den hier beschriebenen Beispielen zur Fairplayproblematik [„.....Weil Jungs und Mädchen erlebe ich einfach auch .. verschieden im Sport. ...“ P9Z64]. Nebst der Bildung von geschlechtshomogenen Gruppen, besteht eine weitere Strategie darin, den Mädchen und Knaben entsprechend ihren

genderspezifischen Verhaltensmustern, unterschiedliche Aufgaben und Rollen zuzuteilen. Die Primarschulexperten beschreiben auch positive Erfahrungen mit der Inszenierung von Unterrichtssituationen, wo versucht wird den *geschlechts-spezifischen Bedürfnissen* von Knaben und Mädchen gezielt Rechnung zu tragen, wie bspw. die von P6 durchgeführte Abenteuer- und Erlebnisschulreise, welche auf die Bedürfnisse der Knaben ausgerichtet war. Oder in Übereinstimmung zur Dimensionierung der phänomenalen Eigenschaft *Genderthematik*, wird bspw. den Mädchen die Verantwortungsübernahme für faires Verhalten in einem Team eher zugesprochen und deshalb die Spielführerrolle übertragen [...*Meistens eine Kapitänin. Weil das noch fast besser gegangen ist, habe ich gemerkt. ...*“ P8Z495].

- *Mehrdimensionale Handlungs- und Interaktionsstrategie ‚Auszeit‘*

P9: „Aber im Sport waren es einfach noch spezielle Abmachungen mit .. vor allem mit diesem Jungen aber auch zum Teil mit anderen.“

I: „Was .. Weisst du noch, was waren das für Deals oder Regeln, die ihr abgemacht habt?“

P9: „Also zum Teil ist es .. ist es darum gegangen, einfach ein Kind .. eben, der war immer dabei aber andere auch, einfach so selber zu merken, in diesem Moment wo sie sich nicht mehr im Griff haben, dass sie sich können .. **bevor** sie zum Rauskommen, dass sie entscheiden können, .. aus dem Spiel herauszugehen. Und das haben mehrere Kinder wirklich einfach einmal gemacht, sind einfach einmal hinaus .. und so wie mir das Zeichen gegeben: Jetzt explodiere ich dann! (lacht) Und dann habe ich am Spielrand mit denen das .. das Gespräch suchen können und habe gesagt: Ja, es ist gut, hast du es einmal gemerkt. Beruhige dich einmal, vielleicht spielst du gar nicht mehr bis am Ende oder so. Oder .. oder .. oder dann gingen sie wieder hinein und es ging wieder gut. Es waren mehrere Kinder. Auch Kinder, die eben darunter kamen, die nachher .. /ehm gemerkt haben: Jetzt werde ich so "lätz" gegen den, wie der mich fertig macht. Einfach so das. Und dann einfach immer wieder .. einfach immer wieder die Situationen klären im Gespräch. Also wenn dann der .. weiss nicht .. der Michel hinausgeht und sagt: Der .. der Roland hat mich .. /eh der **nervt** mich immer mit seinen Wort .. Bemerkungen und so. Dann ist einfach der Roland auch gerade hinausgekommen. Einfach gerade dann in diesem Moment klären.“

P9Z52-54

Aufgrund der von P9 zum Ausdruck gebrachten *deeskalierenden Funktion* der Auszeit-Strategie, kann sie als Sofortmassnahme zur Bewältigung von Krisensituationen bezeichnet werden. Die Auszeit-Strategie wird ausgehandelt zwischen Lehrperson und Primarschulkind(ern) und kann als *mehrdimensionale Handlungsstrategie* bezeichnet werden, sofern sie fünf Merkmale verschiedener oben erwähnter Handlungsstrategien aufweist:

- Individualisierung, Selbstverantwortung und Mitbestimmung [...*einfach so selber zu merken, in diesem Moment wo sie sich nicht mehr im Griff. ...*“ P9Z54]
- Prozessbegleitung/Coaching durch die Lehrperson [...*dann habe ich am Spielrand mit denen das .. das Gespräch suchen können und habe gesagt: Ja, es ist gut, hast du es einmal gemerkt. Beruhige dich einmal. ...*“ P9Z54]
- Perspektivenwechsel durch das Heraustreten aus der Spielerrolle
- Reflexive Diskussion [...*Und dann einfach immer wieder .. einfach immer wieder die Situationen klären im Gespräch ...*“ P9Z54]
- Unmittelbares Eingreifen [...*Dann ist einfach der Roland auch gerade hinaus-*

gekommen. Einfach gerade dann in diesem Moment klären. ...“ P9Z54]

Nach dieser Darstellung von Handlungsstrategien, die hauptsächlich der Bewältigung der Fairplaythematik dienen, können aus den Gesprächen mit den Primarschulexperten zwei weitere, jedoch das Gesamtphänomen betreffende Strategien nachgezeichnet werden.

7.3.7 Perspektivenwechsel ermöglichen durch die Übernahme anderer Rollen

P9: „Also eines .. nein eines war davor noch: /Ehm .. Die Schiedsrichterpfeife in die Finger zu geben. Und sagen: Hey, so pfeife ich nicht. Dann .. dann bist du Schiedsrichter. Weil so kann man nicht spielen. Jetzt kannst du einmal selber pfeifen und dann habe ich mitgespielt. So einfach dieser Tausch.“

P9Z58

P8: „Einfach .. ja, vielleicht dort, wo ich als Lehrperson auch Teil davon bin. Gerade so mit den Oberstufenschüler, dort habe ich .. dort habe ich auch gerne mitgemacht bei diesen Turnieren, und zwar Vollgas. Und dort habe ich auch gesagt: Ja, ich will gewinnen. Einfach mit der Regel, dass ich keine Tore schießen darf und so. Ich darf hinten .. rennen, verteidigen und .. Pässe spielen und das haben sie immer gut angenommen.“

P8Z597

Bei dieser Handlungsstrategie geht es um das Ermöglichen eines Perspektivenwechsels für die an einem Konflikt beteiligten Primarschulkindern oder der Lehrperson selber. Im Kern geht es um das Ermöglichen einer Auseinandersetzung mit Sichtweisen anderer Primarschulkindern oder der Lehrperson [„...Jetzt kannst du einmal selber pfeifen und dann habe ich mitgespielt ...“ P9Z58]. Die oben angeführten Beispiele verweisen auf die Bedeutung dieser Handlungsstrategie insbesondere zur Bewältigung von Fairplayschwierigkeiten in Spielsituationen. Die Rollenvielfalt in Sportspielen ermöglicht verschiedene Perspektivenwechsel. Ein Beispiel betreffend die Übernahme der Schiedsrichterrolle ist in der oben dargestellten Handlungsstrategie *Akzentuierung von Genderaspekten* beschrieben. Mit der Übernahme der Schiedsrichterrolle wird dem Primarschulkind ein anderer Blick auf die Fairplayproblematik ermöglicht.

7.3.8 Kooperation mit Berufskollegen und Eltern

P9: „Ja, so .. hast ganz klar auch .. eben auch mit meiner Stellenpartnerin, wirklich, wir haben immer ausgetauscht: Was haben wir eingeführt und so weiter. Und .. ja, und dann schon: Was .. wie reagiere ich heute, wenn es heute schon wieder vorkommt? Was mache ich heute? Was ist die nächste Massnahme?“

I: „Mmh.“

P9: „Neben dem was vielleicht auch einmal in der Schule war. Aber im Sport waren es einfach noch spezielle Abmachungen“

P9Z50-52

P6: „Also wir haben schon konkrete Sachen gemacht. Konkret, dass man .. also .. auch im Elterngespräch, mit den Eltern. Also habe ich das noch so thematisiert...“
P6Z132

So wie in den Handlungsstrategien zur Bewältigung der Sicherheitsproblematik (vgl. Kap. 5), werden Kooperation, Austausch und die gemeinsame Suche nach Lösungen mit Lehrerkollegen auch zur Bewältigung dieses Phänomens als Strategie verfolgt. Die Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Eltern drängt sich aus verschiedenen Gründen auf. Erkennt die Lehrperson bei einer Leistungs- oder Fairplayproblematik einen Zusammenhang des Schülerverhaltens mit seiner ausserschulischen Lebenssituation, wird die Zusammenarbeit mit den Eltern gesucht. Betreffend die Leistungsthematik geht es bei Elternkontakten in auffallender Weise um das Thema gegensätzlicher Leistungserwartungen und -einschätzungen zwischen dem Kind, den Eltern und der Schule. Mehrfach werden von den Primarschulexperten unangepasste elterliche Leistungserwartungen an das Kind beschrieben, die auf sein schulisches Leistungsverhalten überfordernd oder hemmend einwirken. Betreffend den Fairplayaspekt, insbesondere bei der Aggressions- oder Gewaltproblematik zwischen Kindern, wird die Zusammenarbeit dadurch erleichtert, dass Eltern bei diesen Themen die Kooperation mit der Lehrperson offensichtlich von sich aus rasch suchen.

7.4 Konsequenzen

P5: „...dann gehe ich in die Turnhalle und dann will ich einfach, dass sie schwitzen, austoben und hü. Nutzt diese Zeit so gut es geht, dann sind sie weniger geladen die Kinder, weniger Gschtürm auch.“
P5Z104

Mit der Umschreibung von P5 des *sich-austoben-dürfen*, wird Bezug genommen auf die *Handlungsstrategien zur Erfüllung körperlicher Leistungsbedürfnisse bzw. zur Kompensation fehlender Bewegungsmöglichkeiten im Schulalltag*. Primarschulexperten stellen eine *entspannende* und insgesamt *beruhigende* Wirkung von körperlicher Bewegung auf das einzelne Kind und auf die Klasse fest [„...dann sind sie weniger geladen die Kinder...“ P5Z104]. In Abgrenzung zum Phänomen *Körper und Bewegung der Kinder im Schulzimmer* (vgl. Kap. 6), wird explizit über körperliche Bewegungsleistungen *mit hoher Intensität* [„...dass sie schwitzen, austoben und hü ...“ P5Z104] und nicht über Entspannungsübungen oder Körperwahrnehmungsübungen ein positiver Effekt erzielt. Darüber hinaus wird von mehreren Primarschulexperten auch ein positiver Effekt zur Bewältigung des Phänomenmerkmals *Konflikttendenz* festgestellt: Wenn Kinder ihre körperlichen Leistungsbedürfnisse in der Schule stillen können, kommt es seltener zu Konflikten unter den Kindern [„...weniger Gschtürm ...“ P5Z104].

Die Folgen und Wirkungszusammenhänge aus den dargestellten Handlungs- und

Interaktionsstrategien sind in ihren Intentionen und in ihrer Wirksamkeit insgesamt *prozessorientiert* und in einer *längerfristigen* zeitlichen Planungsperspektive angelegt. Von mehreren Primarschulexperten wird das *kontinuierliche* und wiederholte *Arbeiten* [„...man muss dran bleiben mit ihnen und es mit ihnen reflektieren ...“ P6Z38] mit diesen Handlungsstrategien als Bedingungsfaktor angesehen, um nachhaltige Wirkungen zu erzielen. Dies wird beispielsweise in der Handlungsstrategie *zielorientiertes Üben* und in den konkreten Bewältigungsmassnahmen zum Fairplayaspekt deutlich. Aus Sicht der Primarschulexperten spielen zwei weitere Faktoren eine Rolle für den Erfolg der Handlungsstrategien. Von der Lehrperson wird betreffend *Zeitaufwand* [„...Es gibt immer wieder konkrete Fälle wo man viel Zeit aufwenden muss ...“ P6A38] und persönlichem *Engagement* [„...es viel Engagement braucht ...“ P6A38] die notwendige Bereitschaft gefordert.

Insgesamt erkennen die Primarschulexperten fünf positive Konsequenzen, die aus den Handlungsstrategien resultieren:

- *Entschärfung der Fairplayproblematik durch die Verbesserung des Klassenklimas und der Sozialstruktur der Klasse*

P6: „Jaja.. es zeigt sich zum Beispiel..es hat ... es haben weniger Knaben geweint...ganz deutlich...die Schlägereien gingen zurück bspw in der Dusche unten... sie haben in neuen Gruppenzusammensetzungen neue Erlebnisse gemacht... Kinder, die ausserhalb waren, konnten in die Gruppe integriert werden, man konnte plötzlich auch zusammen etwas erleben und nicht nur zusammen streiten. Das hat sich also in der ganzen Gruppendynamik gezeigt, eine positive Entwicklung, die sich im Klassenklima gezeigt hat, das ganze Lernklima hat sich verbessert.“
P6Z40

P6: „Hm...nein im Moment nicht... aber weisst du die schönste Rückmeldung ist wenn nachher, also wenn man so Regeln klärt oder nach der Erlebnisschulreise so Eltern sagen...also endlich macht mal jemand was mit diesen Knaben.. weisst du vielmals ist es ja auch so, wenn es eine schwierige Dynamik schwierige Konstellationen gibt in einer Klasse...dass du dann auch resignierst und nicht mehr magst und willst..dich nicht mehr damit auseinandersetzen magst... also eben... du einfach sagst, das mache ich nicht mehr.. dass man weil es so schwierig ist und ... mit einer Rasselbande..“
P6Z44

Inhalts- und planungsbezogenen Bewältigungsmassnahmen, wie die erwähnten Klassenlager oder Projekttage [„...Erlebnisschulreise ...“ P6Z44] stellen offensichtlich ein soziales Übungsfeld für die Klasse und die Lehrperson dar. Die gemeinsamen positiven Erlebnisse wirken sich auf die Entwicklung des Sozialgefüges und des Klassenklimas förderlich aus. Dadurch werden grundlegende Voraussetzungen geschaffen um die Fairplayproblematik zu entschärfen beziehungsweise besser bewältigen zu können, wie P6 an den Beispielen des Kooperationsverhaltens und des Konfliktverhaltens der Kinder verdeutlicht. Im Sinne einer Auswirkung, welche im Schulalltag insgesamt festzustellen ist, wird die Optimierung des Schulklimas als lernbegünstigende Voraussetzung erwähnt [„...das ganze Lernklima

hat sich verbessert ...“ P6Z40]. Die Handlungsstrategie *Berücksichtigung genderspezifischer Aspekte* (vgl. Kap. 7.3.6) führt zur Entschärfung der Fairplayproblematik, sofern nämlich Konfliktsituationen dadurch vermieden oder erfolgreicher gemeistert werden können [„...Und wenn ich .. Frauen eingesetzt habe, ist es besser gegangen...“ P8Z497]. Der Erfolg von Handlungsstrategien zur Bewältigung der Fairplaythematik hängt von der Bereitschaft der Lehrperson ab, sich auch bei grosser beruflichen Belastungen mit Engagement und beharrlich der Bewältigung derselben zu widmen [„...dass du dann auch resignierst und nicht mehr magst und willst..dich nicht mehr damit auseinandersetzen magst ...“ P6Z44].

- *Höhere soziale Anerkennung und Beliebtheit der Primarschulkinder mit positiven Leistungsergebnissen*

P4: „Wobei, ich hatte das Gefühl, das hat dem gut getan, dass der unbedingt wollte .. die wollten den in der Mannschaft, die haben ihn dann auch in der Gruppenarbeit gewollt im Realien oder so. Oder. .. Das hat mich wirklich gedünkt, das hat dem "schampar" gut getan, dass der so in der Beliebtheitsskala, wenn es das gibt unter den Schüler oder, die sozial-attraktiven Leute, dass der wirklich viel Platz fit gemacht hat und dass der dann auch gemerkt hat: Ok, das ist ein positives Erlebnis.“

P4Z582

P6: „Aber das Wichtigste ist schon auch .. das habe ich .. das hat mir dann auch der /eh der Vater gesagt, er sei .. er sei froh, könne jetzt der auch nach Hause spielen kommen, der andere zu ihm nach Hause und können sie zusammen die Hausaufgaben machen. Also die Integration ist halt .. ich meine, das ist ja .. das fängt ja bei den Ausländern .. das ist überall so.“

P6Z134

Am Beispiel des Jungen, der sich unter der Handlungsstrategie *Leistungserbringung fordern und fördern durch die Orientierung an den Talenten des Kindes* (vgl. Kap. 7.3.2) zum guten Unihockeyspieler entwickelt, werden Auswirkungen erkennbar, welche sich aus den Handlungsstrategien zur Bewältigung der Leistungsthematik ergeben. Die Primarschulexperten stellen eine erhöhte soziale Anerkennung und Beliebtheit fest [„...das hat dem "schampar" gut getan, dass der so in der Beliebtheitsskala ...“ P4Z582], die sich über den Sportunterricht hinaus auch im Schulzimmer zeigt [„...die haben ihn dann auch in der Gruppenarbeit gewollt im Realien ...“ P4Z582] und sich zumindest teilweise auf das ausserschulische Leben zu übertragen scheint [„... er sei froh, könne jetzt der auch nach Hause spielen kommen der andere zu ihm nach Hause und können sie zusammen die Hausaufgaben machen ...“ P6Z134]. Die hohe Bedeutung, welche Kinder sportlichen Leistungserfolgen zumessen, wird daran erkennbar, dass die beschriebenen positiven Effekte betreffend sozialer Anerkennung unter Mitschülerinnen und Mitschülern auch auf einen Jungen zutreffen, der insgesamt ein schwacher Schüler ist [„...Der hatte enorm Mühe in allem. In allem .. allem. Der hätte die Schule wechseln sollen, ist nicht gegangen und so ...“ P4Z576].

- *Stärkung der Persönlichkeit der Kinder durch positive Erlebnisse in Fairplay-, Wettkampf- und Leistungssituationen*

P2: „Sie sprechen beim Kletterparcours von sechs Niveaus . . . Und die einzelnen haben schon beim zweiten .. eben wirklich Angst gehabt. Aber sind dann eine Stunde später eben trotzdem noch einmal gegangen und so. Ich glaube, das hat eine ganz .. das hat eine geniale Dynamik gegeben. Und dann... eben... andere Kinder sind am .. nächsten Tag gekommen, gesagt: Sagen Sie dann ihrem Freund, ich möchte am liebsten gerade noch einmal gehen. Ich .. ich war es mir "gröiig" am Abend, bin ich nicht noch aufs Drei gegangen und so. Wirklich da .. die .. die Grenzen überschreiten, die Angst überwinden, das Vertrauen in sich gewinnen .. das ist Gold wert.“

P2Z132

Den Erfolgserlebnissen der Kinder, die sich aus dem erfolgreichen Meistern herausfordernder Bewegungssituation ergeben, wird von den Primarschulexperten eine *persönlichkeitsbildende Wirkung* zugesprochen [„...die Grenzen überschreiten, die Angst überwinden, das Vertrauen in sich gewinnen .. das ist Gold wert. ...“ P2Z132]. Damit wird auf die Bedeutung positiver Leistungs- und Fairplayerlebnisse verwiesen, die in den verschiedenen Teilaspekten kindlichen Handelns und Verhaltens gemacht werden können. Sowohl eine Bewegungsfertigkeit im Wasserspringen als auch ein Gemeinschaftserlebnis in einer Mannschaft stellen solche Erfahrungen dar. Leistungserlebnissen, welche die Wahrnehmung von *Selbstkompetenz* und *Autonomie* ermöglichen, werden Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Kindes zugeschrieben. Die Primarschulexperten schreiben diese Konsequenzen sowohl den Handlungsstrategien betreffend den Leistungsaspekt, als auch solchen zur Bewältigung des Fairplayaspekts zu. So ermöglicht beispielsweise die mehrdimensionale handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung der Auszeit-Strategie den Kindern, die individuell relevanten Schwierigkeiten als eigene Lernaufgabe anzugehen, und sich dabei *selbstverantwortlich*, *selbstkompetent* und *handlungsfähig* wahrzunehmen [„...Und es hat Kinder gehabt, die das anscheinend eine gute Art gefunden haben oder gemerkt haben, dass das ihnen gut tut ...“ P9Z58].

- *Erhöhung der Leistungs- und Lernbereitschaft*

P3: „Mich dünkt einfach bei der Beurteilung sollte es so sein, dass es die Kinder .. ja .. wenn man sie individuell anschaut und sagt: Da stehst du. Jetzt was ist das Nächste, was willst du lernen als nächstes? Da bist du ja schon gut. Dann ist es einfach /eh .. motivationsfördernd.“

P3Z670

P3: „Und wenn ich sie dann wirklich motiviert habe, haben sie **wahnsinnig** schnell Freude überkommen. .. Dann gehts 3, 4 Mal darüber. Und jetzt ein **paar** Mal darüber. Und dann wollten sie nicht mehr aufhören zu springen.“

P3Z18

Primarschulexperten halten übereinstimmend positive Auswirkungen der Handlungsstrategien auf die *Leistungs- und Lernbereitschaft* der Kinder fest [„...Und dann wollten sie nicht mehr aufhören zu springen ...“ P3Z18]. Die generelle interaktions-

strategische Ausrichtung auf das *Individuum* [„...wenn man sie individuell anschaut und sagt: Da stehst du...“ P3Z670] und auf *Selbstverantwortung* [„...Jetzt was ist das Nächste, was willst du lernen als nächstes?...“ P3Z670] werden als Erklärung für eine gesteigerte Leistungs- und Lernbereitschaft hervorgehoben [„...Dann ist es einfach /eh .. motivationsfördernd ...“ P3Z670].

- *Stärkung der Lehrer-Schüler-Beziehung*

P8: „Und nach diesem Fitnesstudioparcours im Turnen hat mich wirklich die bewegungsfaulste Schülerin gefragt: Haben Sie das selber erfunden? Und dann habe ich gesagt: Ja, das habe ich. (Schülerin) Das ist das Beste, was wir je gemacht haben.“

I: „5./6.“

P8: „Ja. Und dann habe ich gewusst: Hey, ich habe diese Schülerin erreicht.“

P8Z607-609

P8: „Einfach ich habe immer in diesen Mannschaften mitgemacht, die vom Papier her halt ein bisschen schwächer waren oder wo ein, zwei Kinder weniger waren. Und das haben wir so zusammen besprochen und das ist immer gut angekommen.“

P8Z597

Unterstützendes Lehrerverhalten zieht sich als Bedingungsfaktor wie ein roter Faden durch die Handlungsstrategien durch. Im Strategiebündel zur Bewältigung der Fairplaythematik wird diese interaktionale Komponente besonders deutlich. Auch in der Handlungsstrategie *reflexive Diskussion des Fairplayverhaltens* wird die Bedeutung unterstützenden Lehrerhandelns deutlich. Intensive Begegnungen und Auseinandersetzungen in der Zusammenarbeit zwischen Lehrperson und Primarschulkindern werden von den Primarschulexperten zwar als beanspruchungsinduzierend beschrieben. Sie führen jedoch auch zu positiven gemeinsamen Erlebnissen für Lehrperson und Primarschulkind, und damit zur Stärkung der Lehrer-Schüler-Beziehung [„...Und dann habe ich gewusst: Hey, ich habe diese Schülerin erreicht ...“ P8Z609].

7.5 Theoretische Anschliessung: Grundlegung der Begriffe Fairplay - Wettkampf -Leistung und Anschluss der Leistungsthematik ans Selbstbewertungsmodell von Heckhausen

Ziel der theoretischen Anschliessung ist es, den schwer zu fassenden *polymorphen* Charakter des Phänomens zu beleuchten sowie die darin aufgehobenen Verknüpfungen der Fairplay-, Wettkampf- und Leistungsthematik nachzuzeichnen. Dazu werden in einem ersten Schritt die Aspekte Fairplay, Wettkampf und Leistung inhaltlich und begrifflich definiert und geklärt (Kap. 7.5.1 bis 7.5.3). Anschliessend wird die Leistungsproblematik am *Selbstbewertungsmodell* von Heckhausen (1974) angeschlossen (Kap. 7.5.4). Auf diesen Grundlagen kann das Phänomen Fairplay-, Wettkampf- und Leistungsthematik schliesslich einer

vertieften Betrachtung und Diskussion zugeführt werden (Kap. 7.5.5).

7.5.1 Fairplay-Fairness

Der Begriff *Fairplay* wurde in den bisherigen Ausführungen aufgrund der alltagsprachlichen Verwendung durch die Primarschulexperten als Bezeichnung verwendet, um diesen Phänomenaspekt zu paraphrasieren. In sportwissenschaftlichen Lexika wird dafür der Begriff *Fairness* verwendet. Darin ist die sportethische Haltung aufgehoben, sowohl ein festgelegtes Regelwerk für eine sportliche Aktivität, als auch die nicht festgelegten sportlich-moralischen Grundsätze in freier Entscheidung zu befolgen. Folgt man den sportwissenschaftlich-lexikalischen Ausführungen von Röthig & Prohl (2003, S. 189), enthalten die unterschiedlichen Definitionen von Fairness alle einen *funktionalen* Aspekt, der sich deutlich auf den Sport bezieht:

„Fairness ist funktional auf den Spielcharakter des Sports in Wettkampfsituationen bezogen und sowohl als ihr funktionales Apriori wie ihr praktischer Sinn aufzufassen. Die dominierende Stellung von Regeln in der agonalen Auseinandersetzung, ist daher an ihre bewusste Einhaltung durch die moralische Haltung des Sportlers geknüpft, der das Spiel *als solches* spielen will.“

Lenk & Pilz (1989) formulieren ihrerseits wesentliche Merkmale einer Definition von Fairness im Sport über vier Punkte, nämlich a) die Einhaltung konstitutiver und regulativer Vorschriften, b) das Befolgen von Schiedsrichteranweisungen, c) die Garantie von Chancengleichheit, und d) die Achtung des Gegners als personalen Partner. Die in der Fachliteratur häufig zitierte Unterscheidung in formelle und informelle Fairness verweist darauf, dass es nicht nur um die Einhaltung äußerer Regeln, sondern ebenso um ein genuin moralisches Prinzip geht, dessen Einhaltung einer inneren Einstellung bedarf. Siep (1995) spricht von drei Arten der Fairness: Regeltreue, Fairness gegenüber andern und Fairness gegenüber sich selbst. Mit dem dritten Punkt verweist er auf den *Selbstbezug* fairen Verhaltens, sofern es um die Fairness gegenüber sich selber geht. Aus sportpädagogischer Perspektive sind diese Aspekte des Selbstbezugs bedeutsam, denn in der Werteerziehung, die einen Teil des Bildungsauftrags der Schule darstellt, stehen die Förderung dieser inneren Haltung nebst dem sozialen Lernen als erklärte Ziele im Vordergrund.

7.5.2 Wettkampf

Nach Röthig & Prohl (2003) gilt für den Begriff Wettkampf, der oft gleichgesetzt wird mit Wettbewerb und Wettstreit, folgende Definition:

„Wettkampf bezeichnet im Sport eine unter der Maxime der Chancengleichheit vorab geregelte Auseinandersetzung zwischen Individuen, Gruppen oder Natio-

nen um einen ideellen, symbolischen oder materiellen Wert, den in der Regel nur eine der wettkämpfenden Parteien gewinnen kann“ (Röthig & Prohl, 2003, S. 651).

Eine Auseinandersetzung im Wettkampf ist generell gekennzeichnet durch den Code gewinnen/verlieren bzw. Sieg/Niederlage, der im Leistungsvergleich mit anderen zum Ausdruck kommt. Die für den Leistungsvergleich geltende Maxime der Chancengleichheit wird durch (Spiel-)Regeln angestrebt, die grundsätzlich für alle gelten. Aus soziologischer Perspektive, so Lüschen (1975), kann die Auseinandersetzung im Wettkampf zudem als *sozialer Konflikt* gedeutet werden, bei dem zwei möglich Interaktionsformen im Zentrum stehen, nämlich die zwischen Gegenspielern (Assoziierungen) und Mitspielern (Kooperationen). Aus psychologischer Sicht (Heckhausen, 1974) lässt sich der Spannungszustand zwischen Wettkampferwartung und Wettkampfausgang als *Konflikt* deuten, nämlich dann, wenn der Schwierigkeitsgrad einer Wettkampfaufgabe zu gross oder zu klein ist.

7.5.3 Leistung

Aus sportwissenschaftlicher Betrachtung stellt die Leistungs*handlung* eine grundlegende Bezugsgrösse, sowohl für die Fairnessthematik als auch für die Wettkampftematik, dar. Unter dem Begriff Leistung wird „sowohl der Vorgang als auch das Ergebnis von Handlungen verstanden.“ Und häufig, so Röthig & Prohl (2003, S. 332) weiter, „...werden auch die Anforderungen, die an jemanden gestellt werden, als Leistung bezeichnet.“ Die in einer Gesellschaft gültigen Werte und Normvorstellungen, bestimmen dabei den Wert und die Richtfunktion einer Leistung. Handlungen werden dann als positive Leistungen bewertet, wenn sie sich auf das Erreichen gesellschaftlich relevanter Ziele richten. Eine Leistung, die zur überdauernden Selbstverwirklichung und Selbstbestätigung führt, ist abhängig von a) den Dispositionen der Persönlichkeit (Begabung, Talent, Fähigkeiten), b) den Entwicklungsstufen (Entwicklung und Sozialisation), c) dem Anspruchsniveau (Motivation, Interesse) und d) den belastenden Faktoren (Angst, Frustration), wie Röthig & Prohl (2003, S. 333) erklären.

Aus *sportpädagogischer* Perspektive stellt die Leistungsthematik ein wesentliches Sinnmoment der schulischen Bewegungs- und Sportkultur dar. Während Leistung im modernen Sport kaum bestritten *die* zentrale Sinndimension darstellt, hat sie im Schulsport eine spezifische Bedeutung und Ausprägung, wie Wolters (2000) in ihrer *Didaktik des Schulsports* festhält und im Schweizerischen Lehrmittel für Bewegungs- und Sportunterricht (1997) in der Unterscheidung von sechs verschiedenen Sinnperspektiven in zweifacher Akzentuierung zum Ausdruck kommt, nämlich über die beiden Sinndimensionen *Herausfordern/Wetteifern* sowie *Üben/Leisten*



Abb. 23: 6 Sinnperspektiven des Sportunterrichts (ESK, 1997)

Damit wird deutlich, dass die Sportpädagogik die Leistungsthematik im Kontext von Bildung und Erziehung thematisiert und relativiert. Versteht man Bewegungskompetenz als Bildungsdimension, wird in der dialektischen Verschränkung der Erfahrung des Leistungsvollzugs gegenüber dem Leistungsergebnis, die Priorität dem (Leistungs-)Prozess beigemessen, wie sowohl Wolters (2000) als auch das Schweizerische Lehrmittel unterstreichen. Klafki (1967) umschreibt diese Bedingung dem sportpädagogischen Prinzip zu, *leisten zu können, ohne leisten zu müssen*. Schulsport ist zudem gekennzeichnet durch seine Doppelfunktion der Leistungsförderung des einzelnen Kindes vs. der Qualifikation und Selektion. Daraus ergibt sich für die Sportdidaktik das Problem der Leistungsbewertung und der Bezugsnormfrage. Die pädagogische Begleitung des Leistungsprozesses bevorzugt die individuelle Bezugsnorm, und damit den Wettstreit des einzelnen Kindes als Ausgangspunkt. Demgegenüber bezieht sich die qualifizierende Leistungsbeurteilung auf die soziale Bezugsnorm bzw. auf den Wettkampf zwischen den Kindern.

7.5.4 Leistungsmotivation

Die dargestellten Untersuchungsergebnisse entlang des Kodierparadigmas unterstreichen die grundlegende Bedeutung der Leistungsthematik als Phänomenaspekt. Das *Bewerten* von Leistungen, sei dies durch die Kinder selbst oder

durch die Lehrperson, stellt einen Kernpunkt der Phänomenproblematik dar und ist quasi genuin an eine wettkampfbazillierte Situation geknüpft bzw. darin aufgehoben. Leistungsbewertungen beziehen sich auf Leistungsergebnisse, die vornehmlich im *agonalen Vergleich* mit anderen und hauptsächlich über den Code Sieg/Niederlage bzw. Erfolg/Misserfolg entstehen. Die Leistungsthematik ist damit der Fairness- und Wettkampfproblematik als Bedingungsfaktor quasi *vorangestellt* und soll aufgrund dieser hervorgehobenen Stellung an dieser Stelle genauer betrachtet. Für diese theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Leistungsthematik verspricht die Verankerung im *erweiterten Selbstbewertungsmodell* von Heckhausen (1974) die Klärung zweier Kernfragen, nämlich der Frage nach der Motivation der Kinder eine Leistung zu erbringen, und der Frage, wie und unter welchen Bezugsnormen es zu Leistungsbewertungen kommt.

- *Warum sind Kinder motiviert eine Leistung zu erbringen?*

Eine Leistungshandlung ist gemäss dem Person-Umwelt-Modell von Eberspächer (1982, S. 21) auf der *Handlungsebene* durch personale, situative und umweltbedingte Faktoren bestimmt. Person und Umwelt können als zwei dialektische Pole betrachtet werden, denn im zielgerichteten Prozess des Leistens, gilt es für die Person, die eigenen Möglichkeiten mit der Situation und den Umweltbedingungen abzustimmen. Dabei ist aus der Sicht der Leistungsmotivation das *Leistungsmotiv* entscheidend dafür, *warum* Menschen überhaupt motiviert sind, zielgerichtet zu leisten. Es stellt ein hypothetisches Konstrukt dar, insofern als aus dem Handeln und Verhalten der Person nur indirekt auf die Existenz dieses Motivs geschlossen werden kann. Zur Struktur und Wirkung des Leistungsmotivs, wurden in der Motivationspsychologie verschiedene Theorien entwickelt, darunter auch das *erweiterte Selbstbewertungsmodell* von Heckhausen (1974). Darin sind verschiedene andere Ansätze (McClelland, 1971; Rheinberg, 1995 u.a.m.) weiterentwickelt und integriert worden. Das Modell liefert eine Erklärung, warum manche Menschen Leistungssituationen als Herausforderung ansehen, andere wiederum aus Angst vor Misserfolg diese zu meiden suchen. Heckhausen verbindet im Selbstbewertungsmodell die Forschungsergebnisse der Leistungsmotivation (Risikowahl-Modell) und der kognitiven Motivationsforschung (Kausalattribution). Motive, Anreize, Erwartungen, Instrumentalitäten und Attributionen werden als Hauptfaktoren der Leistungsmotivation angenommen. Mit Hilfe dieser Teilaspekte formuliert Heckhausen verschiedene sich wechselseitig beeinflussende Teilprozesse. Er beschreibt (1974, S. 90 ff.) das Leistungsmotiv nicht als stabiles in sich einheitliches Merkmal einer Person, sondern dass es ein sich selbst stabilisierendes System sein muss, dem ein „...Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Bereichen zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab als für sich verbindlich anerkennt“ (ebd. 1974, S. 97) zugrunde liegt.

	Motivausprägung	
3 Komponenten	Zuversicht auf Erfolg	Vermeidung von Misserfolg
Anspruchsniveau / Zielformulierung	mittleres Anspruchsniveau, realistische mittelschwere Aufgaben	Tiefes Anspruchsniveau, unrealistische, zu schwere oder zu leichte Aufgaben
bei Erfolg: Ursachenzuschreibung: bei Misserfolg:	interne Kontrollüberzeugungen: eigener Einsatz und Anstrengung mangelnde Anstrengung / Pech	Glück und leichte Aufgabe als Erklärung fehlende eigene Fähigkeiten, fehlende ‚Begabung‘
Selbstbewertung	Erfolgs-/Misserfolgsbilanz positiv	Erfolgs-/Misserfolgsbilanz negativ

Abb. 24: Selbstbewertungsmodell (Heckhausen, 1974)

In diesem Modell kommen sowohl affektive und kognitive Systemvariablen zum Tragen, die individuell unterschiedlich ausgeprägt sind. Dazu gehören die unterschiedlichen Ausprägungen des Erfolgsmotivs- bzw. des Misserfolgsmotivs, bevorzugte Muster der Kausalattribution, die tendenzielle Bevorzugung eines Anspruchsniveaus, das Selbstkonzept und die Tendenz zur Selbstbegründung durch affektive Verstärker. Wenn die Schwierigkeiten und Herausforderungen einer Tätigkeit für den Betroffenen einen Reiz darstellen, stellt sie sich die Leistungsaufgabe (Prozess der Motivierung). Die Auswahl einer Aufgabe und die Zielsetzung hängen ab von der Ausprägung des Erfolgsmotivs, dem Anspruchsniveau und dem Selbstkonzept. Dabei kommt es zur Übernahme einer Bezugsnorm. Der Bewertungsprozess einer Leistung nach der Handlung führt zu einem Vergleich von Ergebnis und Ziel und zur Bewertung von Erfolg bzw. Misserfolg. Erfolge werden anschliessend mit positiven, Misserfolge mit negativen Affekten bestätigt. Für diese Bestätigungen sind Präferenzen in der Kausalattribution von Bedeutung, die wiederum von der erfolgsgläubigen vs. misserfolgsvermeidenden Motivausprägung abhängen. Diese affektiven Bestätigungen verstärken die Tendenz *Hoffnung auf Erfolg* oder *Angst vor Misserfolg*. Damit schliesst sich ein Selbstbewertungskreislauf, sofern nämlich die Motivausrichtung das Aufsuchen und die Zielsetzung weiterer Aufgaben bestimmt. Sobald eine Person über ein solches Selbstbewertungssystem verfügt, wird sie zunehmend unabhängig gegen unmittelbare Einflüsse von aussen.

- *Wie und unter welchen Bezugsnormen werden leistungsthematische Handlungen bewertet?*

In den Ergebnissen aus der vorliegenden Untersuchung taucht die *Bezugsnorm-Frage* im Zusammenhang mit der Leistungsbewertungsproblematik mehrfach als

Thema auf. Heckhausen spricht in seinem Modell von einer *verbindlichen Anerkennung eines Gütemassstabs für sich selbst* und verleiht damit der Bezugsnormfrage eine hohe Bedeutung im Zusammenhang mit der Leistungsbewertung. Person und Umwelt können dabei als zwei dialektische Pole betrachtet werden, da die Bezugsmassstäbe unter Berücksichtigung einer persönlichen Perspektive oder äusseren Anforderungen gesetzt werden. Gemäss Eberspächer kommt bei einer Handlung noch die vom Betroffenen wahrgenommene und interpretierte Reziprozität der Faktoren Person und Umwelt als dritter Faktor zum Tragen. Ausgehend vom Person-Umwelt-Modell, hat Heckhausen (1974, S. 49-52) vier grundsätzliche Bezugsnormen beschrieben, welche für die Wahl der Massstäbe zur Leistungsbeurteilung herangezogen werden können. Diese Wahl der Bezugsnorm bestimmt anhand welcher Vergleichswerte von Erfolg oder Misserfolg gesprochen wird.

- Sachorientierte Bezugsnorm

Die Bewertung eines Handlungsergebnisses liegt hier in der Sache selbst und folgt unabhängig vom Betrachter eindeutigen Kriterien. Bei dieser Bezugsnorm gibt es kaum Abstufungen. Im Hochsprung bspw. wird eine bestimmte Höhe gemeistert (Erfolg) oder nicht (Misserfolg).

- Individuelle Bezugsnorm

Die individuellen Möglichkeiten und Leistungsbemühungen des Einzelnen sind Kriterien der Leistungsbeurteilung. Entscheidend ist, ob die Person ihre Voraussetzungen unter maximaler Anstrengung zur Zielerreichung nutzt.

- Soziale Bezugsnorm

Die Leistung anderer bei gleicher Aufgabenstellung ist Ausgangspunkt um Erfolg oder Misserfolg zu beurteilen. Eine leichte Aufgabe ist demnach, was viele meistern, ein schwere, was nur wenigen gelingt.

- Standardisierte Idealnorm

Hier geht es um normative Vorgaben, die als übergeordnete Ziele bspw. in einem Lehrplan gegeben sind und von bemächtigten Autoritäten festgelegt wurden. Bei dieser Bezugsnorm wird der Erfolg bzw. der Misserfolg über das Erreichen solcher Standards beurteilt.

- *Entwicklung der Leistungsmotivation bei Kindern*

Während das Selbstbewertungsmodell mit den drei Komponenten Selbstbewertung, Ursachenzuschreibung und Anspruchsniveau/Zielformulierung (vgl. Abb. 24)

eine Grundlegung leistungsmotivierten Handelns darstellt, gilt es zu klären, unter welchen entwicklungspsychologischen Bedingungen das Modell auch für die 7 bis 12-jährigen Primarschulkinder Gültigkeit hat. Nach Deci und Ryan (1985) wird als Ursache und Basis für die Entwicklung der Leistungsmotivation das generelle Bedürfnis eines Menschen nach *Kompetenzerfahrung* gesehen. Nach Studien von Dweck & Leggett (1988) und denen von Nicholls (1984) können bei Heran-

wachsenden acht Stufen in der Entwicklung der Leistungsmotivation beobachtet werden:

1. Stufe: Das Kind hat Freude an einem Effekt

Das Kind hat bis zum Ende des ersten Lebensjahres Freude am *Effekt*, wenn dieser absichtlich ausgeführt werden. Dieses Phänomen ist seit den Forschungen zur kognitiven Entwicklung von Jean Piaget (1969) bekannt und wird auch mit dem Begriff der *sekundären Kreisreaktionen* bezeichnet.

2. Stufe: Das Kind entdeckt die Freude am Selbermachen

In der zweiten Stufe der Selbstmotivationsentwicklung beginnt das Kind, sich mit den Dingen selbst auseinanderzusetzen und drückt dies bei fortgeschrittener Sprachentwicklung verbal aus. Dies geschieht etwa ab dem Ende des ersten und im Laufe des zweiten Lebensjahres.

3. Stufe: Das Kind entdeckt, dass das Handlungsergebnis und seine eigene Tüchtigkeit miteinander in Zusammenhang stehen.

Wenn das Kind entdeckt, dass das Handlungsergebnis und sein Tun in Zusammenhang zueinander stehen, drückt es dies durch Emotionen wie Freude oder Enttäuschung aus. Der Bezug zum Ergebnis wird als Hauptfaktor für die Entwicklung der Leistungsmotivation betrachtet.

4. Stufe: Das Kind unterscheidet zwischen dem eigenen Können und der Schwierigkeit der gestellten Aufgabe

Ein Kind entwickelt unter günstigen Bedingungen ca. mit fünf Jahren die Unterscheidungsfähigkeit zwischen dem eigenen Können, als interne Ursache, und der Schwierigkeit der Aufgabe, als externe Ursache für eine Leistung.

5. Stufe: Das Kind setzt sich ein eigenes Anspruchsniveau

In der nächsten Stufe werden die vorhergehend beschriebenen Ursachen für die Erklärung von Erfolg oder Misserfolg herangezogen. Die individuelle Bezugsnorm entsteht erst im Alter von etwa viereinhalb Jahren. Erst sehr viel später, etwa mit acht Jahren tritt der soziale Vergleich als soziale Bezugsnorm in den Vordergrund.

6. Stufe: Das Kind sieht die eigene Anstrengung als Erklärung für seine Leistung

Aus einer Studie von Nicholls (1984) geht hervor, dass Kinder ab dem fünften bis sechsten Lebensjahr die eigene Anstrengung als Erklärung für eine Leistung sehen und eigene sowie Fremderfahrungen und Anschauungen als Massstab für die Leistung und das Ergebnis erkennen.

7. Stufe: Die Fähigkeit als Erklärung für die Leistung des Kindes

Anders sieht die Darstellung des Kindes an eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ab dem zehnten bis zwölften Lebensjahr aus. Kinder sehen die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Grundlage und Erklärung der eigenen Leistung, die mit dem Lernvorgang und der individuellen Entwicklung eng zusammenhängt, wie Dweck & Leggett (1988) festhalten. Wird Fähigkeit veranschaulicht, so ist auch einem sechsjährigen Kind bereits

möglich, Fähigkeit sinngemäss zu erklären. Anders fällt die Bewertung von Anstrengung und Fähigkeit aus. Hieraus ergibt sich bei jüngeren Kindern, dass Anstrengung und Fähigkeit den Erfolg ergeben, ohne dass es zu einer Bewertung des Erfolgs der Leistung kommen muss. Bei älteren Kindern führen die vorher genannten sozialen Aspekte zu der Formel, dass die Grösse der Anstrengung und die Fähigkeiten zu einem entsprechend positiven oder negativen Ergebnis führen.

8. Stufe: Unterschiede bei der Wahrnehmungsbeurteilung von Glück und Anstrengung in den verschiedenen Altersgruppen.

Bei der Beurteilung der Wahrnehmung von Glück und Anstrengung in den verschiedenen Altersstufen kommen Nicholls und Miller (1985) zu dem Ergebnis, dass Kinder erst mit etwa zwölf Jahren beurteilen können, ob die eigene Anstrengung für die Lösung einer Aufgabe massgebend ist oder nicht.

7.5.5 Diskussion der Untersuchungsergebnisse entlang der theoretischen Verankerung

Über die begriffliche Klärung und die theoretische Verankerung der drei Phänomenaspekte, lassen sich die in den Ergebnissen dargelegten *Verknüpfungen* zwischen der Fairness-, der Wettkampf- und der Leistungsthematik theoriegeleitet diskutieren und verstehen:

- Zwischen der Fairness- und der Wettkampftematik lässt sich eine dreifache Verknüpfung feststellen, nämlich a) über das Auftreten des Phänomenaspekts Fairness vorwiegend in *Wettkampfsituationen*, b) in der *dominierenden Stellung von Regeln* und c) in der Gemeinsamkeit der *agonalen Auseinandersetzung bzw. der Konfliktthematik*.
- Die Vernetzung des Wettkampf- mit dem Leistungsaspekt kommt vor allem in der konstituierenden Bedeutung der *Handlungsleistung* und des *Leistungsvergleichs* für das Entstehen von Wettkampfsituationen zum Ausdruck.

Die von den Primarschulexperten erwähnte übergeordnete handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung auf *Selbstverantwortung* und *Individualisierung* lässt sich in den theoretischen Ausführungen ebenfalls verankern:

- Das im Kapitel 7.3.6 zur Bewältigung der Fairnessproblematik beschriebene Lehrerhandeln, welches auf *Selbstverantwortung* und *Individualisierung* der Primarschulkinder ausgerichtet ist, wird durch die theoretischen Ausführungen verständlich. Die *moralische Haltung des Sportlers* (Röthig & Prohl, 2003, S. 189) und die *inneren Einstellung* als Aspekte von Fairness, verweisen deutlich auf *Selbstverantwortung* und *Individualisierung*, sofern nämlich mit Fairness, nebst der Einhaltung äusserer Regeln, ein genuin moralisches, und damit individuelles und selbstverantwortetes Prinzip gemeint ist, dessen Einhaltung

auf einer inneren Einstellung beruht (Lenk & Pilz, 1989). Der in der theoretischen Modellierung aufgezeichnete Aspekt der *Fairness gegenüber sich selbst* (Siep, 1995) wird durch die Handlungsstrategien der Primarschulexperten jedoch nicht bestätigt. Im dargestellten *Strategiebündel* (vgl. Kap. 7.3.6) zur Bewältigung der Fairnessproblematik ist die Bedeutung *reflexiver* Lösungsansätze dargestellt. Dieser Reflexionsaspekt zieht sich als roter Faden durch diese Handlungsstrategien und steht im Verweisungszusammenhang mit dem Individuum und der Selbstverantwortung des Primarschulkindes. Über die drei Handlungsstrategien *Zulassen von Konflikten*, *Auszeit-Strategie* und *Perspektivenübernahme durch Rollenwechsel*, werden dem einzelnen Schulkind gezielt Raum und Zeit zugesprochen, die es zur reflexiven Konfliktlösung braucht. Über die beiden Strategien *Mitbestimmung* und *Verantwortungsübertragung* wird dem Primarschulkind ermöglicht, leistungs-, wettkampf- oder fairnessthematisch schwierig Situationen *selbstverantwortlich* zu meistern. Schliesslich wird über die Strategie *reflexive Diskussion* zwischen Lehrperson und Schulkind, die Bedeutung der Kommunikations- und Interaktionsdimension für reflexive Lösungsansätze berücksichtigt.

- Betreffend den *Wettkampf*aspekt deckt sich die von Lüschen (1975) und von Heckhausen (1974) dargestellte Konfliktthematik mit den Phänomenbeschreibungen (vgl. Kap. 7.1). Auch die Primarschulexperten verweisen in den Untersuchungsergebnissen explizit auf die Entstehung von Konflikten, die im Zusammenwirken vom Schwierigkeitsgrad einer Wettkampfaufgabe und Unter- bzw. Überforderung der Kinder gründen. Zur theoretischen Unterscheidung zweier Interaktionsformen eines Wettkampfes (Heckhausen, 1974), nämlich zwischen Gegenspielern (Assoziiierungen) und Mitspielern (Kooperationen), führen die Primarschulexperten ebenfalls entsprechende Beispiele von Konfliktsituationen und -ereignissen an. Die Konfliktproblematik wird unter anderem durch die beiden Handlungsstrategien *Ermöglichung eines Perspektivenwechsels* und *sinnstiftenden Inszenierung von Wettkampfsituationen* zu lösen versucht; beide Strategien zielen auf Individualisierung und Selbstverantwortung ab, sofern sich ein Perspektivenwechsel, als auch Sinnstiftung immer auf das einzelne Individuum bezieht, beziehungsweise nur vom einzelnen Kind eingelöst werden kann.
- Das Selbstbewertungsmodell von Heckhausen verweist auf die Bedeutung und die Notwendigkeit der handlungsstrategischen Ausrichtung auf Selbstverantwortung und Individualisierung⁸, wenn es um die Bewältigung der *Leistungsthematik* geht. Aus sportpädagogischer Sicht ist die Verankerung der Leistungsthematik im Selbstbewertungsmodell Heckhausens (1974) auf-

⁸ Zur Eingrenzung der geführten Diskussion sei an dieser Stelle erwähnt, dass die Primarschulexperten in ihren Ausführungen nicht ausschliesslich auf die hier ausgeführte motivationspsychologische Komponente der Leistungsthematik verweisen, sondern zusätzlich auch auf eine gesellschafts- und kulturtheoretische Komponente der Leistungsproblematik aufmerksam machen. Auf die theoretische Diskussion dieser Aspekte wird an dieser Stelle verzichtet. Diese würde den formalen Rahmen der Arbeit sprengen.

schlussreich. In den beiden Strategien *Orientierung am Talent des Kindes* und *Leistungsbeurteilung und Benotung unter Bezug auf das Individuum als normative Bezugsgrösse* wird die Auseinandersetzung der Primarschulkinder mit den Bedingungsaspekten aus dem Selbstbewertungsmodell (Anspruchsniveau, Zielformulierung, Ursachenzuschreibung) angestrebt, wenn es um Leistungsbewertung geht. Die Auseinandersetzung des Primarschulkindes mit seinen eigenen Fähigkeiten und seinen Talenten ist eine Voraussetzung für die Festlegung von Anspruchsniveau, Zielen und Schwierigkeitsgrad von (Leistungs-)Aufgaben. Über diesen Prozess lernt das Kind mittelschwere Aufgaben (weder zu schwere noch zu leichte) zu verfolgen, was gemäss Heckhausen (1974) präventiv zur Vermeidung jener Konfliktsituationen beiträgt, die durch Unter- oder Überforderung der Kinder entstehen.

Über den *Konfliktaspekt* wurde die Verknüpfung zwischen der Leistungs- und Wettkampftematik beschrieben und verdeutlicht. Berücksichtigt man dazu die oben angeführten Ausführungen von Dweck & Leggett (1988) und Nicholls (1984) zu den Entwicklungsbedingungen leistungsmotivierten Handelns, so müssen die Kinder im Verlauf der Primarschulzeit schrittweise und kontinuierlich auf die Befähigung leistungsmotiviert zu handeln herangeführt werden, nicht zuletzt um konfliktursächliche Über- und Unterforderungen der Primarschulkinder zu vermeiden. Die individuelle Bezugsnorm wird gemäss Heckhausen (1974, S. 50 ff.) vor dem Schuleintritt aufgebaut. Sie bleibt solange verbindlich, bis sich ein Kind zum Vergleich mit anderen angeregt oder gedrängt fühlt. Mit dem Eintritt in die Schule gewinnt die soziale Bezugsnorm an Bedeutung und überlagert die individuelle Bezugsnorm des Kindes zumindest zu Beginn der Primarschulzeit. Gegen Ende der Primarschulzeit und mit der Pubertätsphase gewinnt die individuelle Bezugsnorm wieder an Bedeutung und steht in einem Spannungsverhältnis zur den geltenden sozialen Normen. In dieser entwicklungsgemässen Auseinandersetzung kommt es beim Primarschulkind zu einer Integration verschiedener Bezugsnormen und damit auch zur Bereitschaft, sachbezogenen und fremdbestimmten Bezugsnormen Gültigkeit zuzusprechen. Die von den Primarschulexperten postulierte Handlungsstrategie *Leistungsbeurteilung und Benotung unter Bezug auf das Individuum als normative Bezugsgrösse* mag auf dem Hintergrund der theoretischen Modellierung kindlicher Entwicklung zur Bewältigung verschiedener Phänomenaspekte durchaus wirksam sein. Allerdings scheint eine einseitige Fokussierung auf individuelle Bezugsnormen dem Aufbau leistungsmotivierten Handelns nicht förderlich zu sein.

Der letzte an dieser Stelle anzufügende Verweisungszusammenhang betrifft die *Rolle* der Primarlehrperson. In den Handlungs- und Interaktionsstrategien wurde die Rolle der Primarlehrperson als *Coach*, *Lernbegleiter*, *aktiv beobachtender Begleiter* und *Förderer* beschrieben. Holodynski (2006) hat die Auswirkungen sozialer Bewertungen kindlicher Leistungshandlungen durch die Lehrperson un-

tersucht. Er hält fest, dass die soziale Bewertung eine wesentliche Vermittlungsinstanz beim Übergang zu einer Selbstbewertung der Leistung darstellt. Er unterstreicht damit nicht nur die Bedeutung einer differenzierten Bezugsnormorientierung, sondern bestätigt damit auch die Besonderheit der beschriebenen Lehrerrolle, wenn es um die Befähigung der Kinder zu leistungsmotiviertem Handeln qua Heckhausen (1974) geht.

Die Unterstützung eines sport- und bewegungsbezogenen Leistungshandelns der Primarschulkinder durch die Lehrperson lässt sich auch aus sportdidaktischer Sicht beleuchten. Eine konkrete sportdidaktische Antwort auf die Frage nach dem passenden Lehrerhandeln im Zusammenhang mit der Leistungsbeurteilung liefert das Schweizerische Lehrmittel für Sporterziehung. Unter Berücksichtigung von vier Grundfragen wird ein differenzierter Umgang mit der Leistungsbewertung postuliert, der notabene den Einbezug der Lernenden als zentrales Element beinhaltet:

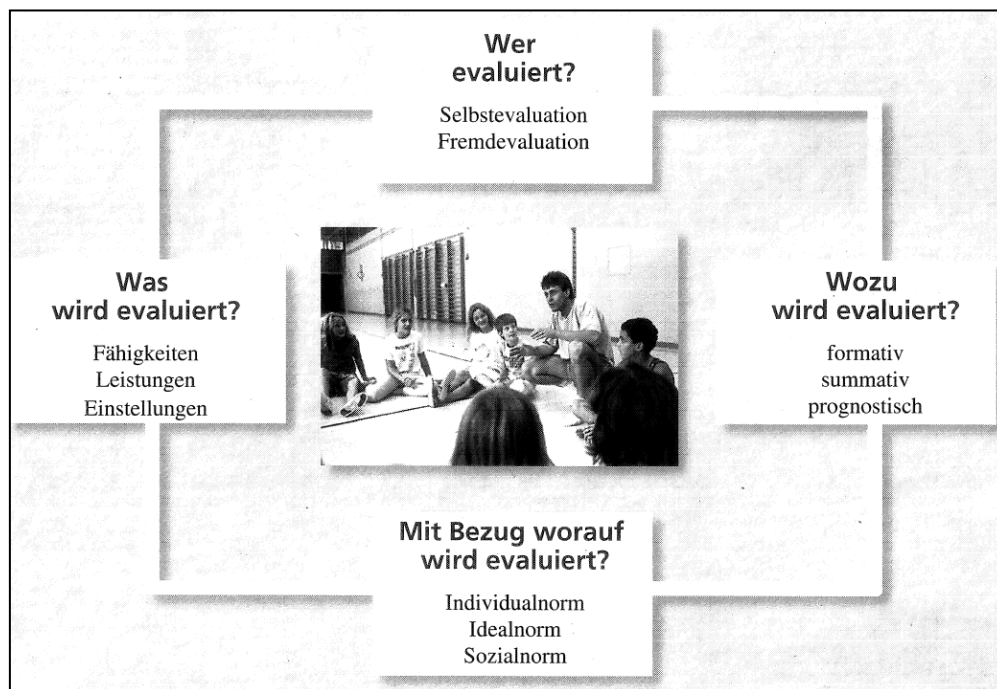


Abb. 25: Evaluation sportlicher Schülerhandlungen (ESK 1997)

7.6 Zusammenfassung

Betrachtet man die vorliegenden Forschungsergebnisse zum Phänomen *Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzten Situationen* sowohl entlang des Kodierparadigmas, als auch und unter Einbezug der theoretischen Verankerung, so lassen sich drei Punkte hervorheben.

- Die von den Primarschulexperten als hauptsächliche und belastende Schwierigkeit zum Ausdruck gebrachte, *engmaschige Vernetzung* zwischen der Leistungs-, Wettkampf- und Fairnessthematik wird über die theoretische Aus-

leuchtung des Phänomens weitgehend bestätigt und wird dadurch einer differenzierten sportpädagogischen Betrachtung unterzogen.

- In der Breite und in den Akzentuierungen der handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtungen (insgesamt werden über zwanzig unterschiedlich gewichtete Strategien), insbesondere in der vertikalen, mit allen Strategien verwobenen Ausrichtung auf das Individuum und auf selbstverantwortliches Handeln, sind deutliche Verweisungszusammenhänge mit der theoretischen Perspektive des *erweiterten Selbstbewertungsmodells* von Heckhausen (1974) aufgehoben.
- Der forschungsmethodisch anspruchsvolle Weg, die Leistungs-, Wettkampf- und Fairplaythematik als ein Gesamtphänomen aufzuarbeiten, stellt aufgrund der Gegenstandsverankerung und dem Bezug auf die Wirklichkeit des Schulalltags ein adäquates Vorgehen dar. Dennoch wird die Forschungsarbeit durch dieses Vorgehen deutlich erschwert, einerseits betreffend die forschungsmethodische Arbeit - etwa bei der jeweils dreifachen Dimensionierung der Phänomeneigenschaften - und andererseits betreffend die theoretische Verankerung, was die Engführung der theoretischen Anschliessung an die Leistungsthematik erklärt.

8 Komplexität des Sportunterrichts zwischen Herausforderung und Überforderung

8.1 Phänomenbeschreibung

P1: „Mmh. Da ist mir jetzt .. wirklich einfach gerade das Trampolin in den Sinn gekommen. ... Das habe ich sehr selten gemacht, weil ich .. grossen Respekt hatte vor diesem Trampolin.“

I: „Mmh.“

P1: „Und hatte das Gefühl .. meine Aufgabe ist es dann dort zu stehen. Hatte ich auch das Gefühl, das sei mir vermittelt worden im .. im Semi.“

I: „Ja“

P1: „Ja. Was mache ich mit den anderen? .. Ich kann ja nicht .. weisst du, ich kann ja nicht ... 12 oder 20 Kinder .. **ich** hatte so Turnen. Wir standen einfach in der Schlange. Vom Turnunterricht sehr viel einfach in der Schlange gestanden. Dann ist der Nächste gekommen .. der Nächste. Das .. das finde ich .. das will ich nicht. Ich will, dass sie sich daneben bewegen können. Jetzt mit Kleinen .. je nach dem .. ist es noch schwierig .. die Halle zu teilen: Macht dort ein Spiel. Das ist noch schwierig, sie einfach alleine zu lassen.“

I: „Mmh.“

P1: „Oder ich habe keine Ansprüche an sie und sie machen einfach. Das kann ja auch das Ziel sein. Dann ist es gut, wie sie sich organisieren und wie sie es machen ist gut. Aber vielleicht habe ich ja noch eine Zielsetzung, die ich will, oder. Dann kann ich die nicht gleichzeitig verfolgen und überprüfen und hier beim Trampolin noch .. noch schauen. .. Aber der Anspruch ist bei mir vielleicht auch gewesen ... also ich habe die .. drei die anstehen ... und die rest .. die restlichen Kinder, die sind sinnvoll in der Halle verteilt .. ver .. verteilt und haben so viel Bewegungsanteil oder Möglichkeiten, wie man nur h a b e n kann, in dieser Zeit, dass es nicht tote .. Sequenzen gibt. So, habe ich es gemeint.“

I: „Mmh.“

P1: „Und das habe ich sehr schwierig gefunden.“

I: „Aber das tönt nach nicht .. weisst du, das ist ja im Gegensatz zu diesem Jungen, der ... im Wasser ist und fast ertrinkt. Ist das etwas so .. etwas alltägliches, das hier? Wo.. das ist ja immer ein Thema, das immer wieder kommt, in diesem Sinn, das immer wieder schwierig ist?“

P1: „Das ist immer wieder schwierig, ja. Und vielleicht, weisst du, das hat vielleicht auch mit mir zu tun, gell.“

I: „Inwiefern?“

P1: „Vielleicht bin ich methodisch-didaktisch dort halt nicht so auf der Höhe. Das ist ganz gut möglich.“

I: „Mmh.“

P1: „Und jetzt .. jetzt (lacht) kommt dann etwas anderes, das .. das .. das glaube ich einfach wirklich so ist. **Turnen** ist ein Stiefkind .. wie man es vorbereitet. In all dem ganz .. also ... nein, ich glaube ich spreche für sehr viele Lehrpersonen. Für **sehr v i e l e** Lehrpersonen.“

I: „Ja.“

P1: „Und dann denkst du: Ich mache Trampolin .. und irgendeinmal .. also jetzt ganz brutal ... beim Umziehen ziehst du noch die Trainerhose rauf und überlegst dir noch drei Posten. Und die sind dann vielleicht nicht so gut überlegt.“

I: „Mmh, jaja.“

P1: „Irgendetwas beschäftigen und .. ja“

I: „Wie kommts denn, dass es so ist?“

P1: „... Turnen ist halt schon häufig unter "fernen Liefen".“

I: „Mmh. Aus der Optik von wem?“

P1: „Dort ist auch .. Wahrscheinlich auch die Bedeutung, die man ihm gibt. Wenn du jetzt zum Beispiel ... Elternrückmeldungen erhältst .. erhältst du selten etwas .. zum Turnen. **Sehr**, sehr selten. Oder die Mutter ist Turnlehrerin, oder der Vater (lacht) ist Turnlehrer oder hat sehr viel mit Sport zu tun.“

I: „Jaja.“

P1: „Aber .. das ist den Leuten egal, das ist die Gewichtung die .. Eltern einem Fach zuschrei-

ben.“

I: „Das Eine ist: Was habe ich selbst für Kompetenzen. Das Andere ist: Wie wichtig ist es mir, oder, im ganzen Kontext von...“

P1: „Und ich weiss, dass ich häufig mir anfangs Schuljahr ... manchmal auch in den Sommerferien .. immer gesagt habe: So jetzt bereite ich diese Stunden w i r k l i c h vor. Weissst du gerade .. gerade bis Weihnachten einmal das Turnen .. das wäre eigentlich das Sauberste, oder .. weil wenn du dann im Alltag drin bist, ist Turnen unter "fernen Liefen". Und da müsste man .. eigentlich müsste **ich** jetzt, für meinen Stil, oder, müsste wie .. das Zeug "geprüft" haben ... in einer **ruhigen** Stunde mir überlegt haben: Was will ich? .. Oder wie mache ich das oder was muss ich erfüllen, je nach Lehrplan oder .. Und dann kann ich, wenns .. wenns hektisch wird, kann ich es wie nur noch nehmen, aber ich habe in einer ruhigen Stunde mir das gut überlegt.“

I: „Mmh.“

P1: „Im Schulalltag weiss ich dann: In **dieser** Schublade sind meine Turnlektionen, die ich in den Sommerferien während drei Tagen vorbereitet habe.“

I: „Mmh.“

P1: „Das ist einfach nicht die Realität. Ich habe mir das .. häufig vorgenommen. Aber /eh es ist gescheitert.“

I: „Jaja. Es ist ja schon nicht ganz aufgelöst. Einerseits die Bedeutung, die es für die Kinder hat, oder. Für die Kinder selber, gell..ist nicht gleich wie für die Lehrperson...?“

P1: „Nein. Für die Kinder hat es eine grosse Bedeutung.“

P1Z616-648

Der Gesprächsauszug mit P1 gibt umfassend die Vielfalt schwieriger Themen wieder, welche aus Sicht der Primarschulexperten im Bewegungs- und Sportunterricht aufgehoben sind. Schwierigkeiten und belastende Ansprüche, die mit dem sportunterrichtlichen Handeln der Primarlehrpersonen verbunden sind, stehen im Mittelpunkt dieses Kapitels. Im Gesprächsausschnitt mit P1 scheint die *Komplexität* sportunterrichtlicher Schwierigkeiten auf. P1 veranschaulicht die Komplexität über die Anbindung ihrer Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln an unterschiedlichste Themen. So stellen

- Fachinhalte [...weil ich .. grossen Respekt hatte vor diesem Trampolin....“ P1Z616],
- Bewegungszeit [...und haben so viel Bewegungsanteil oder Möglichkeiten, wie man nur h a b e n kann, in dieser Zeit, dass es nicht tote .. Sequenzen gibt...“P1Z622],
- Organisation im Sportunterricht [...Ja. Was mache ich mit den anderen? .. Ich kann ja nicht .. weisst du, ich kann ja nicht ... 12 oder 20 Kinder .. **ich** hatte so Turnen. Wir standen einfach in der Schlange.“ P1Z620],
- eigene Fachkompetenz [...Vielleicht bin ich methodisch-didaktisch dort halt nicht so auf der Höhe. Das ist ganz gut möglich...“ P1Z628],
- Sicherheit,
- Besonderheiten des Schulfachs Sport [...Turnen ist halt schon häufig unter "fernen Liefen.....“ P1Z636]

einige dieser komplexitätsbildenden Themen dar. Auch

- methodisch-didaktische Ansprüche [...vielleicht habe ich ja noch eine Zielsetzung, die ich will, oder....“ P1Z622]

sind ein Thema im sportunterrichtlichen Handeln, welches im Spannungsfeld zwischen *Herausforderung* und *Überforderung* als schwierig beschrieben wird. Die daraus resultierenden Anforderungen an das sportunterrichtliche Handeln der

Primarlehrperson bilden den thematischen und belastungsrelevanten Kern des Phänomens.

Das Besondere am Sportunterricht im Vergleich zu anderen Fächern

Die aufgezeigten schwierigen Themen sportunterrichtlichen Handelns und die unzureichenden fachspezifische Unterrichtskompetenz sind auf der Folie einiger *Besonderheiten* des Bewegungs- und Sportunterrichts zu verorten. Aus der Schulleitungsperspektive verweist eine Primarschulexpertin auf die zweifache *Losgelöstheit* des Fachs, nämlich einerseits gegenüber anderen Fächern und andererseits betreffend die innere Unabhängigkeit verschiedener Fachinhalte [„...Und das ist ... auf einen Weg eine recht abgeschlossene Sache. Du hast es vorhin schon einmal ein bisschen angetönt. Aber für mich ist das recht so.. separat halt...“ P7Z104; „...weil das Fach sich gut abkoppeln lässt, ohne dass man dann gross zusammenarbeiten muss....“ P7Z743]. Zusätzliche Eigenheiten des Sportunterrichts erkennen die Primarschulexperten im Vergleich mit anderen Schulfächern. Sie schätzen den Stellenwert und die Bedeutung, welche der Sportunterricht bei Lehrpersonen und Eltern genießt, eher tief ein. Für das Schulfach Sport ist die hervorgehobene Bedeutung des Körpers und der Bewegung typisch, und damit verbunden ein deutlich ans körperliche Bewegungshandeln verknüpftes Lernen der Kinder. Eng mit dem Körper- und Bewegungsaspekt vernetzt, werden der Raumfaktor, genauer die Grösse, Vielfalt und Offenheit der (Lern-)Räume im Sportunterricht als Besonderheit beschrieben. Drei Punkte gilt es betreffend die fachspezifischen Inhalte zu nennen. Primarschulexperten formulieren wiederum im Vergleich zu anderen Schulfächern ihre Grenzen betreffend eigene Sachkompetenz, speziell betreffend die eigenen sportmotorischen Fertigkeiten in verschiedenen sportlichen Handlungsfeldern. Betreffend die Fachinhalte bestehen im Sportunterricht eine grosse Auswahlmöglichkeit sowie ausgeprägte Mitbestimmungsmöglichkeiten und Mitbestimmungsansprüche seitens der Kinder. Eine zusätzliche Besonderheit hängt mit der sportlichen Leistungsfähigkeit sowohl der Lehrperson als auch der Kinder zusammen. Das sporttechnische und körperliche Leistungsvermögen der Lehrperson nimmt mit zunehmendem Alter naturgegeben ab. Gleichzeitig ist es im Alltag des Sportunterrichts oft so, dass viele Kinder in einzelnen sportlichen Handlungsfeldern kompetenter sind als die Lehrperson.

Die additive Darstellung des *Spezifischen* am Sportunterricht setzt einen ersten kontextuellen Rahmen für die folgenden Ausführungen zu den Eigenschaften des Phänomens und den damit einhergehenden Belastungsaspekten.

- Eigenschaft: *Klarheit im sportunterrichtlichen Lehrerhandeln*

P1: „Was wir dann herausgefunden haben, war, dass diese Lehrperson ... **sehr** unklar ist in der Führung, **sehr** unklar. .. Dass die Kinder in diesem grossen Raum .. weisst du, die... die hat nicht genau gesagt: So, jetzt **herkommen**, hier auf den **Kreis** sitzen, also zum Beispiel, in die Halle hinein, ihr tobt... also ihr könnt rennen, habe ich damals gemacht, ihr könnt rennen, ich komme

hinein, ich pfeife, ihr geht auf den Kreis. Das ist einfach klar... das war immer so. Solche Dinge hat sie nicht gemacht. Und dann war der verloren, oder. Sie hat einfach gerufen: Huhu. Und dann sind die Kinder nicht gekommen. Oder manche sind gekommen und er nicht und... das hat sich ... da haben wir wie gemerkt, das war vor einem Jahr oder zwei ... vor zwei Jahren. Da hat die Heilpädagogin mir immer gesagt: Es ist die Führung, die ... die nicht da ist, oder. Dass sich diese Kinder in der Turnhalle ... die sind wie führungslos und das ist so ein grosser Raum, da ist alles möglich, oder, da kannst du alles machen, wenn nicht jemand sagt: Jetzt hier ... jetzt aufräumen ... so ein... ein Problem war das Aufräumen des Mattenwagens. .. Hat sie wie nicht klare Regeln durchgegeben ... zwei räumen ihn und... und nicht die anderen sitzen noch alle auf den Mattenwagen. Dann mögen die zwei nämlich den nicht mehr stossen. Dann sind sie wütend geworden... dann haben die gebrüllt: Geht hinunter. Und dann haben jene gesagt: Das letzte Mal hast du schon... Ein riesen Durcheinander..."

P1Z527

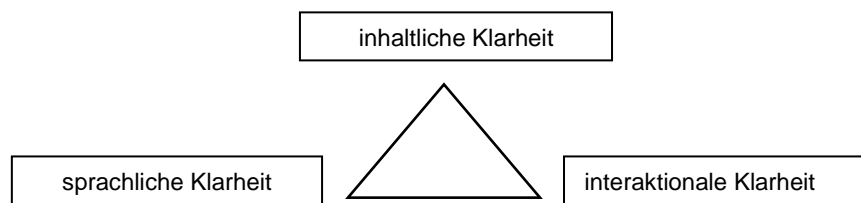
Das Phänomenmerkmal *Klarheit* bezieht sich auf verschiedene Aspekte des Lehrerhandelns. Darin aufgehoben ist die Klarheit betreffend Anweisungen der Lehrperson an die Primarschulkinder, die Regeln oder die Organisation des Sportunterrichts. So führen beispielweise Anweisungen an die Primarschulkinder, welche für die Lehrperson intentional klar sind, nicht selten zu einer ganz anderen, als der gewünschten Schülerreaktionen, wie am Beispiel des Mattenwagens von P1 deutlich wird. Das Merkmal *Klarheit* bezieht sich auch auf die Sicherheit des Sportunterrichts und auf Handlungsanweisungen an die Kinder beim Bewegungslernen. Die Ausgestaltung von Regeln des sozialen Zusammenlebens ist in der Eigenschaft *Klarheit* ebenfalls aufgehoben. Klarheit bezieht sich zudem auf die Authentizität der Primarlehrperson in der Ausübung ihrer Lehrerrolle. Offenbar nehmen Primarschulkinder eine allfällige Diskrepanz zwischen Absicht und Handlungsanweisung der Lehrperson wahr und nutzen diese, um die Lehreranweisungen in eigener Deutung umzusetzen [...die hat nicht genau gesagt: So, jetzt **her**kommen, hier auf den **Kreis** sitzen....Sie hat einfach gerufen: Huhu. Und dann sind die Kinder nicht gekommen..." P1Z527].

Insgesamt lässt sich das Phänomenmerkmal *Klarheit* dimensionieren betreffend

- inhaltliche Klarheit [...Die Kinder wissen nicht **klar**, was zu tun. Sie wissen nicht **klar**, was und wie aufzuräumen..." P1Z531],
- sprachliche Klarheit [...Sie ist nicht klar in den Aussagen...." P1Z531] und
- interaktionale Klarheit [...Sie ist auch nicht klar in den **Regeln**...."P1Z531]

der Lehrperson.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Organisationsaspekte*

P8: „Ich behaupte, /ehm .. du kannst eine Mathstunde so strukturieren, dass .. dass 25 Kinder auf

verschiedene Arten und Weisen immer beschäftigt sind. Bei einer Turnstunde ist das viel schwieriger, alleine. Und darum habe ich das Gefühl, man müsste die Turnstunden splitten. Also .. zu zweit unterrichten und nicht unbedingt Math.“

I: „Mmh. Was ist denn schwieriger? Oder wieso ist es denn schwieriger?“

P8: „Ja, es ist eine .. puh ..“

I: „Was ist das Schwierige, ja?“

P8: „Die ganze Infrastruktur ist anders im Sportunterricht. Du hast die Garderobe, du hast den Geräteraum, du hast ein WC draussen, du hast eine Turnhalle, du hast einen Gang. Also die Kinder können ja gleichzeitig an viel mehr verschiedenen Orten sein als in einem Schulhaus.“

I: „So habe ich es noch nie angeschaut. Ja, ja.“

P8: „Plus: Diese Kinder sind nie gleich schnell. Also während dem eines .. noch in der Garderobe ist, ist eines vielleicht schon zum zweiten Mal auf dem WC und das andere will schon einen Ball aus dem Ding nehmen.“

I: „Mmh.“

P8: „... In einem Schulhaus ist es entweder im... im Schulzimmer, im Gang oder im Gruppenraum. Dort ist der Bewegungsradius 10mal kleiner.“

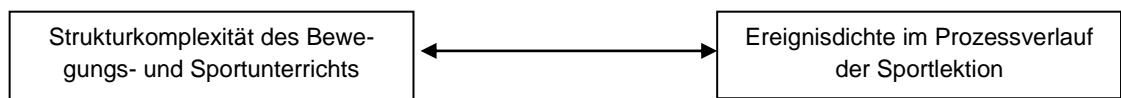
P8Z451-459

Im Interviewauszug mit P8 wird auf die bereits erwähnte hervorgehobene Stellung des Körpers und der Bewegung als Besonderheit des Sportunterrichts hingewiesen [„...im Schulzimmer, im Gang oder im Gruppenraum. Dort ist der Bewegungsradius 10mal kleiner...“ P8Z459]. Das Organisationsmerkmal bezieht sich auf unterschiedliche Unterrichtsaspekte, die vor allem in Verknüpfung mit dem Bewegungsverhalten des Kindes schwierig zu bewältigen sind. Organisatorische Schwierigkeiten im Lehrerhandeln beziehen sich entsprechend auf

- den (Lern-)Raum [„...Die ganze Infrastruktur ist anders im Sportunterricht...“ P8Z455],
- die Lernenden [„...Diese Kinder sind nie gleich schnell...“ P8Z457],
- das Material [„...ein Problem war das Aufräumen des Mattenwagens...“ P8Z455],
- die Lehr-Lernintentionen [„...dass 25 Kinder auf verschiedene Arten und Weisen immer beschäftigt sind...“ P8Z451], und auf
- die zeitliche Rahmung.

Die mit den Organisationsaspekten zusammenhängende Belastungskomponente lässt sich dimensionieren zwischen der Ereignisdichte im Prozessverlauf einer Sportlektion [„...während dem eines .. noch in der Garderobe ist, ist eines vielleicht schon zum zweiten Mal auf dem WC und das andere will schon einen Ball aus dem Ding nehmen...“ P8Z457], und der strukturellen Komplexität des Sportunterrichts [“.... Du hast die Garderobe, du hast den Geräteraum, du hast ein WC draussen, du hast eine Turnhalle, du hast einen Gang...“ P8Z455].

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Bewegungszeit*

P9: „Und das Andere ist .. ja dann .. dann auf den Sportunterricht bezogen. Also die .. die Stunde, die ich gebe, die eine kurze Lektion ist, weil sie nach der Pause ist. Und dann haben sie aus um

11 Uhr. Also das ist... etwa eine gute halbe Stunde bist du in der Halle. Und die einfach .. möglichst intensiv .. Da geht es mir wirklich darum, hey, dass sich **alle** möglichst viel bewegen in diesem... in diesem Sportunterricht. Und dort dann auch wieder .. auch wieder organisatorisch. Wie macht man, dass sich Kinder... ja, einfach möglichst viel bewegen, dass es nicht darum geht, möglichst lange zuzuhören und zu erklären und aufzustellen und abzuräumen.“

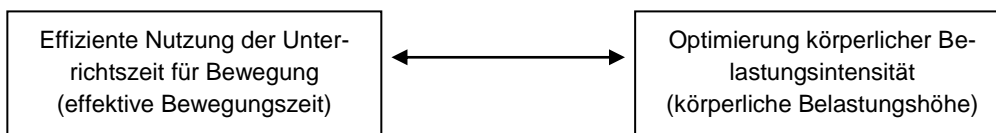
P9Z12

P9: „Es hat sehr viel mit der Organisation zu tun. Dass du halt wirklich intensive Sachen machst, die einfach... dass du dir immer... Den Praktikantinnen oder den Praktikanten sage ich: Überleg dir einmal, was hat heute **ein** einzelnes Kind gemacht. Nicht **du** und .. und das Gesamte. Sondern ein einzelnes Kind. Und .. und **das** ist für mich die Schlussbilanz von einer... von einer Sportlektion. Was hat jedes einzelne Kind heute für... für eine Bewegung gemacht, wie viel Zeit von der Gesamtzeit hat es sich heute bewegt? Und ist nicht gestanden, hat nicht Gruppen eingeteilt, gewartet auf 1000 Erklärungen.“

P9Z224

Mit dem Organisationsaspekt ist auch das Merkmal *Bewegungszeit*⁹ als Phänomeneigenschaft eng verknüpft. Primarschulexperten beschreiben ihre Schwierigkeit, den Primarschulkindern in einer Sportlektion möglichst viel Bewegungszeit zu ermöglichen. Offenbar hat diese Problematik damit zu tun, dass es im sportunterrichtlichen Handeln für die Lehrperson in erster Linie um die Bewältigung der erwähnten Strukturkomplexität und um die Aufrechterhaltung des Unterrichtsprozesses geht. Primarschulkinder werden informiert, geordnet, diszipliniert und organisiert und bewegen sich dabei offenbar häufig nicht im gewünschten Mass. Die Phänomeneigenschaft *Bewegungszeit* kann zwischen *effizienter Zeitnutzung* und *körperlicher Belastungshöhe* dimensioniert werden.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *Überblick*

P8: „Jaja. ... Ich muss sicher umsichtiger sein, in dem Sinn: Wo sind diese Kinder, was machen sie jetzt gerade, wo?“

I: „Mmh.“

P8: „Ich muss den weiteren .. Blick haben. Also ich muss um sieben Ecken denken und im Schulzimmer vielleicht nur um drei Ecken denken.“

P8Z475-477

P1: „/eh ... Was auch immer ein wenig für mich noch so ein Thema war, weisst du, wie behalte ich den **Überblick**, oder, wenn ich, also wie, wie kann ich es einrichten, dass sie sich **möglichst** viel bewegen.. aber du kannst ja nicht gleichzeitig **überall** sein, je nach .. je nach Posten, die du machst, oder.“

I: „Mmh.“

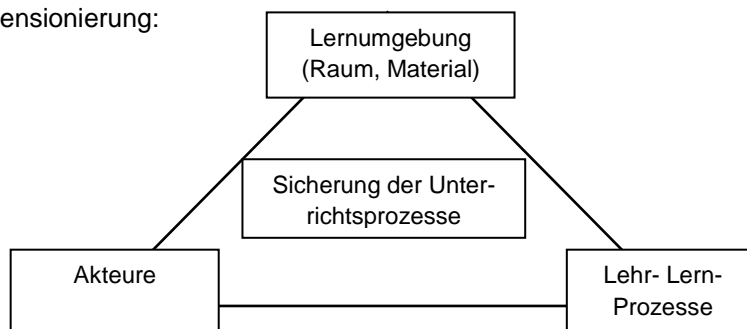
P1: „Wie wähle ich die Posten aus, dass sie möglichst selbstständig können und ich dann dorthin gehe, wo es .. wo es vielleicht am wichtigsten ist, dass ich dort bin. Aber die anderen dann nicht

⁹ Umgangs- und dialektsprachlich verwenden die Primarschulexperten in den Interviews für die Bewegungszeit die Begriffe Intensität/Bewegungsintensität.

einfach immer nur einen Purzelbaum machen. Sondern dass der auch noch etwas hergibt, der andere Posten. Dass sie selbstständig .. etwas machen können.“
P1Z108-110

Das Thema *Überblick* ergibt sich aus der Gesamtverantwortung und den Kontrollaufgaben, welche in der Lehrerrolle aufgehoben und in jeder Unterrichtssituation wahrgenommen werden müssen. Die Schwierigkeit, im Sportunterricht den *Überblick* zu halten, liegt aus Sicht der Primarschulexperten darin, unablässig die *Gesamtheit* der Unterrichtsprozesse, beziehungsweise die erwähnte Strukturkomplexität kontrollieren und sichern zu müssen. Im Konkreten geht es um die visuelle und die akustische Übersicht sowie um die Antizipation des Prozessverlaufs. Auch der Überblick über die Sicherheit, den Verlauf von Lehr-Lernprozessen sowie die Unterrichtsorganisation gehören dazu. Insgesamt geht es beim Merkmal *Überblick* um die Sicherung des Sportunterrichtsprozesses. Diese bezieht sich hauptsächlich auf drei Dimensionen, nämlich auf die Akteure [...*Wo sind diese Kinder, was machen sie jetzt gerade, wo?...*“ P8Z475] die Lehr-Lern-Prozesse [...*Aber die anderen dann nicht einfach immer nur einen Purzelbaum machen...*“ P1Z110] und auf die Lernumgebung [...*Ich muss den weiteren .. Blick haben. Also ich muss um sieben Ecken denken und im Schulzimmer vielleicht nur um drei Ecken ...*“ P8Z477].

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *unzureichende Fachkompetenzen*

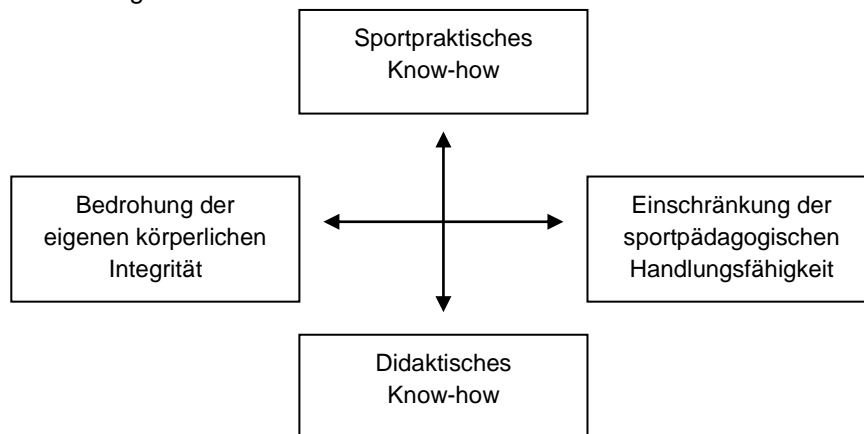
*P4: „Eben ich habe das Gefühl, dass ich genau... eben Bewegungstalente oder .. wenn gewisse Bewegungsabfolgen nicht **da** sind. Es ist... es ist banal. Zum Beispiel die Rolle. Oder zum Beispiel ein Kind, das ..das sich nicht traut, in die Sprossenwand hinauf und dann... zum Beispiel quer hinüber zu laufen und dann wieder hinunter laufen oder hinunter .. rutschen, oder so. Wie kannst du dem Kind helfen. Oder? Wie begleitest du das.“*
P4Z126

P2: „Das fehlt .. das fehlt schon die .. die Didaktik dann mit dem umzugehen...dass man nicht alles vorzeigen können muss.“
P2Z319

Die eigenen fachlichen Kompetenzen werden von einigen Primarschulexperten vor allem betreffend die sportpraktische und methodisch-didaktische Kompetenz als unzureichend beurteilt und somit als Belastungsfaktor und als Einschränkung für sportunterrichtliches Handeln wahrgenommen [...*Wie kannst du dem Kind helfen.*

Oder? Wie begleitest du das...“ P4Z126]. Dies führt zu Unzufriedenheit in der Ausübung ihrer Rolle als Sportlehrkraft [„...Da bin ich nicht zufrieden. Ich finde das nicht so sinnvoll, was ich mache...“ P1Z179.]. Allerdings wird die Bedeutung fachlicher Defizite je nach Sportart bzw. sportlichem Handlungsfeld unterschiedlich wahrgenommen. So ist eine Lehrperson, die nicht Schlittschuh laufen kann, dadurch gar nicht in der Lage, die Primarschulkinder auf dem Eis zu unterrichten. Anders ist es beim Schwimmen, hier muss die Lehrperson zwar wenigstens so gut schwimmen können, dass sie im Notfall ein Kind retten kann, unterrichtet aber die Klasse häufig sogar von ausserhalb des Schwimmbeckens. Schwimmtechnische Defizite werden daher nicht auf dieselbe Weise als Bedingungsfaktor zur Unterrichtserteilung eingeschätzt wie Defizite im Eislaufen, welche das gemeinsame Eislaufen schlicht verunmöglichen. Primarschulexperten formulieren vor allem in den Handlungsfeldern Schwimmen, Eislaufen und Geräteturnen belastungsrelevante fachliche Defizite. [„...Das fehlt .. das fehlt schon die .. die Didaktik dann mit dem umzugehen...dass man nicht alles vorzeigen können muss...“ P2Z319]. Die Schwierigkeiten haben Belastungsauswirkungen auf die Lehrperson, bspw. in Form von Ängsten vor einer Verletzung am eigenen Körper, als Einschränkung im methodisch-didaktischen Handeln [„...Da habe ich das Gefühl, vielleicht sehe ich gewisse Sachen nicht bei den Kindern...“ P4Z124] oder auch, weil solche Defizite einen unverhältnismässig hohen Mehraufwand in der Unterrichtsvorbereitung nach sich ziehen [„...Es .. es fällt mir nicht "ring" so etwas aufzubauen und .. und das zu sehen und so in der Vorbereitung. Es braucht mir einfach viel...“ P9Z270]. Das Phänomenmerkmal Fachkompetenz lässt sich sowohl inhaltsbezogen als auch belastungsbezogen dimensionieren.

Dimensionierung:



- Eigenschaft: *das ‚unsportliche‘ Primarschulkind*

P4 : „Das waren zwei Mädchen, die eher ein bisschen mollig waren.“

I: „Mmh.“

P4: „Und wir haben das Thema angesprochen, schon relativ früh, an einem .. Elterngespräch einmal. ... Und /ehm .. das ist extrem **belastend** für diese Kinder. Auch wenn sie, zum Teil sind dann die auch die lustigen und die Clowns oder sie lassen alles mit sich machen. Und das dünkt mich /ehm .. das kann fast zu einem Trauma für ein Kind werden. Oder ... Also das war wirklich sch .. schwierig damals ... einerseits im Sportunterricht oder auch im Schwimmen, aber sonst

auch. Wenn wir halt mal schlitteln waren, oder weisst du .. ja, oder wenn wir auch mal waren /eh .. die Stellenpartnerin, die ist viel draussen auch turnen gegangen, die haben dann angefangen zu joggen gemütlich. Und das ist einfach .. das Kind, das hat einfach nicht "möge". .. Und eine .. bei einer Familie war das, wie soll ich sagen, da ist das noch ... es war "verrückt" auch für uns, dieses Gespräch zu führen. Einerseits, der Vater war eher eben auch breit und die Mutter eher schlank. Und irgendwie, dort ist man mehr so hingekommen. Die haben .. die Problematik gesehen aber in der anderen Familie sind alle in der Familie eher mollig. Und der B .. der Bruder von diesem Mädchen war auch mollig, der war .. der war in der 6. Klasse, der wurde auch gehänselt .. Es war einfach, wie soll ich sagen, die haben einfach wie einen Stempel. .. Und das ist u schwer, dass du das kannst, diesem Kind diesen Stempel wegnehmen. Weil das ist .. **gebranntmarkt**. Und weisst du, nicht nur, wenn es um die Bewegung geht. Die sind dann ja eben. Zum Beispiel dieser Junge hat dann auch sehr .. geschwitzt. Also der musste noch extrem auf seine Hygiene achten und solche Sachen. Und /ehm .. ich glaube, dieses Denken, das kann man fast sich nicht mehr vorstellen, wie schwierig, dass das für diese Kinder ist, in die Schule zu kommen. Ganz normal in einen Schulalltag hineinzukommen. Was, das die alles schon überlegen am Morgen, wenn die in die Schule .. müssen. Und da ist nicht das Thema: Mathprüfung oder was. Sondern da ist einfach das Thema: Wie überlebe ich diesen Morgen, ohne dass ich .. **auffalle**, ohne dass mich jemand hänselt. Oder die legen sich schon .. wirklich Strategien zurecht: Was kann ich sagen, /ehm damit ich mich nicht noch mehr verletze. Also .. so solche Sachen, die /ehm .. Oder dass es nicht heisst (von den anderen Schülern): Ah, der kann das sowieso nicht. Oder: Ah was die! Oh, mit der. Was, mit der soll ich jetzt Basketball spielen, in der gleichen Gruppe? Und solche Sachen. Das ist .. das Schwierigste. Und das .. das ist glaube ich nach wie vor schwierig.“
P4Z179-181

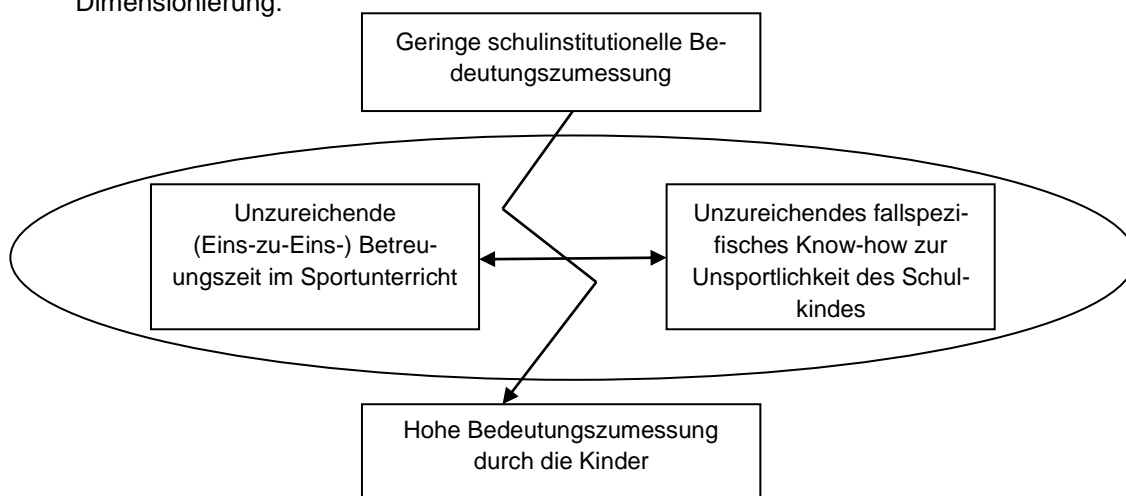
Mehrere Primarschulexperten beschreiben die *fachbezogene Heterogenität* in der Klasse und den Umgang mit *speziellen* Schulkindern als sportpädagogische Schwierigkeit. Die hier verwendete Bezeichnung ‚*unsportliches Primarschulkind*‘ dient als Arbeitsbegriff, um die unterschiedliche *Sportlichkeit* der Schulkinder unter einem Sammelbegriff fassen zu können. Dazu gehören solche mit

- motorischen Bewegungsdefiziten [„...die können das nicht! "Heubürzli" oder, das läuft alles schräg oder gar nicht...“ P10Z242],
- eingeschränkter körperliche Leistungsfähigkeit [„...die haben dann angefangen zu joggen gemütlich. Und das ist einfach... das Kind, das hat einfach nicht "möge...“ P4Z181],
- Ängstlichkeit [„...er fast in die Hosen gemacht. Immer gesagt, ich kann das nicht, ich kann das nicht....“ P1Z135],
- Übergewicht [„...Das ist ein e x t r e m übergewichtiger Junge gewesen, den ich gehabt habe. Der war etwa so gross wie ich aber er war **wahnsinnig**....“ P1Z129],
- Behinderungen [„...ich habe ein geistig behindertes Kind im Moment. /Ehm .. zu sehen, wie der sich bewegt oder eben nicht bewegt - das ist eindrücklich. Relativ träge, relativ .. faul, .. du musst ihn dauernd überreden und diese Überredenskunst letztes Jahr im Skilager, das war .. war extrem. Das mus .. musstest du vergewaltigen. Und der hat am Schluss trotzdem noch ... hat .. hat es ihm gefallen.....“ P7Z100],
- Verhaltensauffälligkeiten [„...sehr emotionale Kinder, wo das Gewinnen und das Verlieren eh..ja die halt das noch nicht so gut können...“ P6Z24].

Die Fallbeschreibung von P4 im obigen Gesprächsausschnitt verdeutlicht, dass die Phänomeneigenschaft des *unsportlichen Primarschulkindes* sich nicht ausschliesslich auf den Unterricht in der Halle bezieht, sondern häufig auch im Schulzimmer eine Schwierigkeit darstellt [„...dieser Junge hat dann auch sehr .. ge-

schwitzt. Also der musste noch extrem auf seine Hygiene achten...“ P4Z181]. Der hohe Stellenwert der (Un-)Sportlichkeit bei den Kindern selbst verschärft die Problematik des *unsportlichen Primarschulkindes*. (Un-)Sportlichkeit ist unter den Kindern, gerade auch im Vergleich zur Bedeutung der Fachkompetenz in anderen Fächern, ein gewichtiges Kriterium sozialer Anerkennung. So haben unsportliche Kinder innerhalb der Klasse unter Umständen eine schwierige soziale Rolle [...Und das ist u schwer, dass du das kannst, diesem Kind diesen Stempel wegnehmen. Weil das ist .. **gebranntmarkt**....“ P4Z181]. Der von den Primarschulexperten wahrgenommene Prozess einer schleichenden Verschlechterung sportlicher Kompetenzen bei den Primarschulkindern [...Also diese Bewegung .. Beweglichkeit, diese Bewegungskompetenz nimmt ab - "grusig", ... "grusig"...“ P10Z242] verschärft die Problematik des *unsportlichen Primarschulkindes* zusätzlich. Im Umgang mit diesen Kindern stellen sich der Lehrperson verschiedene Schwierigkeiten. Im Sportunterricht brauchen diese Kinder eine umfangreichere individuelle Betreuung, die - abgesehen von förderpädagogischen Überlegungen - schon nur zur Gewährleistung der eigenen Sicherheit des Kindes notwendig ist. Die dargestellten Schwierigkeiten verdeutlichen, dass für die Lehrperson die Betreuung unsportlicher Kinder, die Organisation des Unterrichts und den Überblick zu halten, eine Komplexitätserhöhende und somit belastende Aufgabe ist [...Und dort braucht es .. bräuchte es für mich wie jemanden, weil 26 Kinder sind , der die Hauptorganisation im Auge behält und jemand der einfach stützen gehen kann. Das fehlt mir"...“ P3Z499]. Erschwerend kommt hinzu, dass die institutionelle Sensibilität der Schule für kindliche Defizite im Sport geringer ist, als in anderen Fächern [...Im Sport hat niemand das Gefühl: Du, den müssen wir in die Nachhilfe Sport schicken....“ P8Z142]. Im Spannungsfeld gegensätzlicher Bedeutungszumessung zwischen der Institution Schule und den Kinder an den Aspekt (Un-)Sportlichkeit, lassen sich die Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Lehrerhandeln zwischen den Polen genügender individueller Betreuungszeit und fall-spezifischem Know-how verorten.

Dimensionierung:



Nebst den hier dargestellten sechs Eigenschaften sportunterrichtlicher Komplexi-

tät verweisen die Primarschulexperten auf zusätzliche *kleinere Eigenschaften*, die sich aufgrund der vorliegenden Daten zwar nicht in derselben Ausführlichkeit wie die phänomenalen Eigenschaften beschreiben lassen, aber dennoch zur Strukturkomplexität und Ereignisdichte des Sportunterrichts beitragen: Im *Davor* und im *Danach* des Sportunterrichts werden der Zeitverlust beim Umziehen, die Konflikte zwischen Primarschulkindern in den Garderoben, die Qualität der Sportausrüstung der Kinder und das Duschen als Problempunkte beschrieben. Im *Während* des Sportunterrichts betreffen akustische Probleme die Lautstärke der Kinder bzw. des Unterrichtsgeschehens [„...ich mag nicht mehr ins Schwimmbad dieses Geschrei hören gehen. Das kann auch etwas sein. Weisst du, die Strukturen sind ganz anders auch in der Sporthalle. Es .. es ist einfach .. also ein **Lärm**...“ P2Z739] und die Stimme der Lehrperson [„...Die Halle, die Grösse, /ehm .. die Stimme trägt nicht gleich.. Das dünkt mich immer wieder extrem...“ P2Z404]. Die Schwierigkeiten im Sportunterricht drehen sich zudem auch um die beiden bereits dargestellten Phänomene *Sicherheit* und *Leisten-Wettkämpfen-Fairplay*. In ihrer hervorgehobenen Gültigkeit auch für den Sportunterricht stellen sie wesentliche Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln der Primarlehrpersonen dar. Aufgrund der ausführlichen Beschreibung dieser Themen (vgl. Kap. 5 und 7) wird an dieser Stelle jedoch nicht weiter darauf eingegangen.

Die Schwierigkeiten der Lehrperson im Sportunterricht lassen sich im folgenden Übersichtsschema zu den Phänomeneigenschaften darstellen:

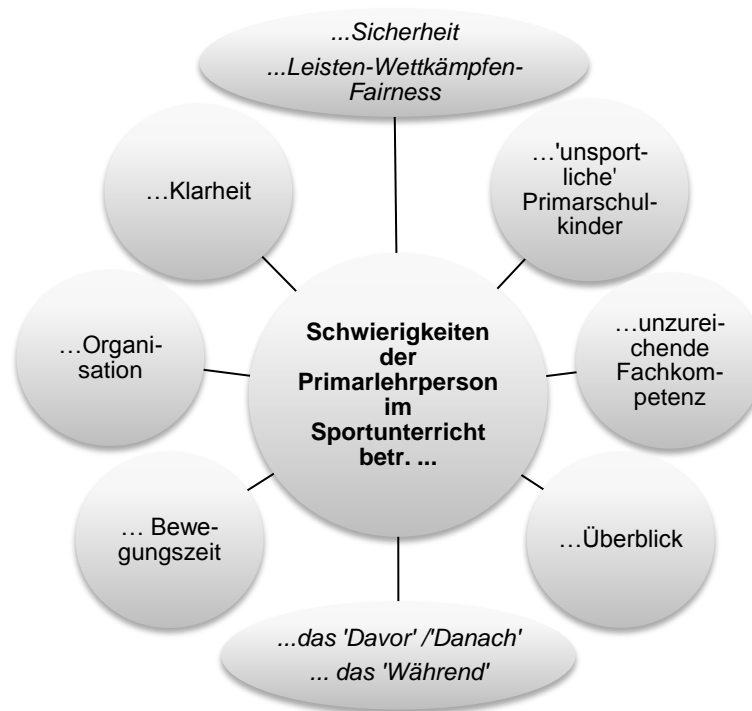


Abb. 26.: Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln der Primarlehrperson

8.2 Bedingungsfaktoren

8.2.1 Bedingungswirkungen zwischen den Phänomeneigenschaften und Beanspruchungsaspekten

Die Erforschung der Bedingungsfaktoren zu den erwähnten Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln der Lehrperson, wird dadurch erschwert, dass über die Wirkung einzelner Phänomeneigenschaften hinaus die *Gleichzeitigkeit* ihres Auftretens und ihr *Zusammenwirken* als beanspruchend wahrgenommen werden. In der Darstellung der Problempunkte und der Besonderheiten des Sportunterrichts zu Beginn dieses Kapitels, sind die Schwierigkeiten in aufzählender Form beschrieben. In den Beschreibungen zu den einzelnen Phänomeneigenschaften werden das Zusammenspiel und die gegenseitigen Bedingungswirkungen zwischen den Eigenschaften erkennbar. Beispielsweise wird in den Ausführungen zum *Organisationsaspekt*, über die Aspekte *strukturelle Komplexität* und *Ereignisdichte im Prozessverlauf* des Sportunterrichts auf solche Bedingungsbeziehungen hingewiesen. An einem konkreten Beispiel zum Sportunterricht der Expertin P1, lässt sich das *Bedingungspotenzial* dieses komplizierten inneren Zusammenwirkens verschiedener Phänomenmerkmale nachzeichnen und verdeutlichen. Die von P1 genannten Unterrichtsschwierigkeiten werden dazu den Phänomenmerkmalen zugeordnet und gleichzeitig als Belastungsfaktoren gekennzeichnet (vgl. Abb. 27). In einem nächsten Schritt werden die *im Zusammenspiel der Phänomeneigenschaften aufgehobenen Bedingungswirkungen* und die damit einhergehende Beanspruchungsdimension in einer Bedingungsmatrix dargestellt (vgl. Abb. 28).

Interviewauszug zum Thema „Turnen mit Grossgeräten“	<ul style="list-style-type: none"> • Phänomenmerkmale (1-6) • Beanspruchungsdimension (7)
<p><i>P1: „/Ehm Ein zentrales Problem ist das Materialhervornehmen (1), mit .. mit Kleinen jetzt einfach, gell. Ich spreche jetzt immer von Kleinen. Ein Ball (1), das ist noch Eines, aber die Geräte (1), das ganze Aufstellen(1) - das ist ein riesen Problem (7) ! Wenn man selber auch nicht so kräftig ist (3). .. Und dann solltest du als Lehrerin überall (4) sein, weil sie selber können, sie können, also nach meiner Erfahrung, können die Kinder nicht sicher eine Reckstange einhängen (5) Und dann gibts für sie, es geht s e h r lange (6) bis du das alles aufgestellt hast und für sie gibts so ein bisschen tote Zeiten (6). Und dort hatte ich immer den Stress (7). Ich muss hier (4) einrichten und dort drüben (4) sind Geräte und ich sehe nicht (4) was sie machen. Und sage ich ihnen jetzt: Ihr müsst alle in den Kreis (1), ihr dürft nicht bewegen (6), - bis alles steht (2). Dann sitzen sie eine Viertelstunde (6), wo ich auch finde: "Gopf" (7), wir sind eigentlich im Turnen und sollten uns bewegen (6)“</i></p> <p><i>I: „Mmh.“</i></p> <p><i>P1: „Und das Abbauen, das .. einfach Auf- und Abbauen (1) von .. von wirklich Geräten, grossen Geräten (1) ist schrecklich mühsam (7). Geräte die ihnen dann auch ganz gute Möglichkeiten geben würden, sich .. beim Turnen zu bewegen (6). Mit der Zeit habe ich das ... oder das habe ich mir nicht jede Turnstunde angetan (7). Weil ich es alleine (7) aufgestellt habe.“</i></p> <p><i>P1Z180-182</i></p>	<p>(1) Organisationsaspekt</p> <p>(2) Klarheit</p> <p>(3) Unzureichende Fachkompetenz der Lehrperson</p> <p>(4) Überblick</p> <p>(5) Sicherheit</p> <p>(6) Bewegungszeit</p> <p>(7) Beanspruchungsdimension</p>

Abb. 27 : Phänomenmerkmale und Beanspruchungsdimension

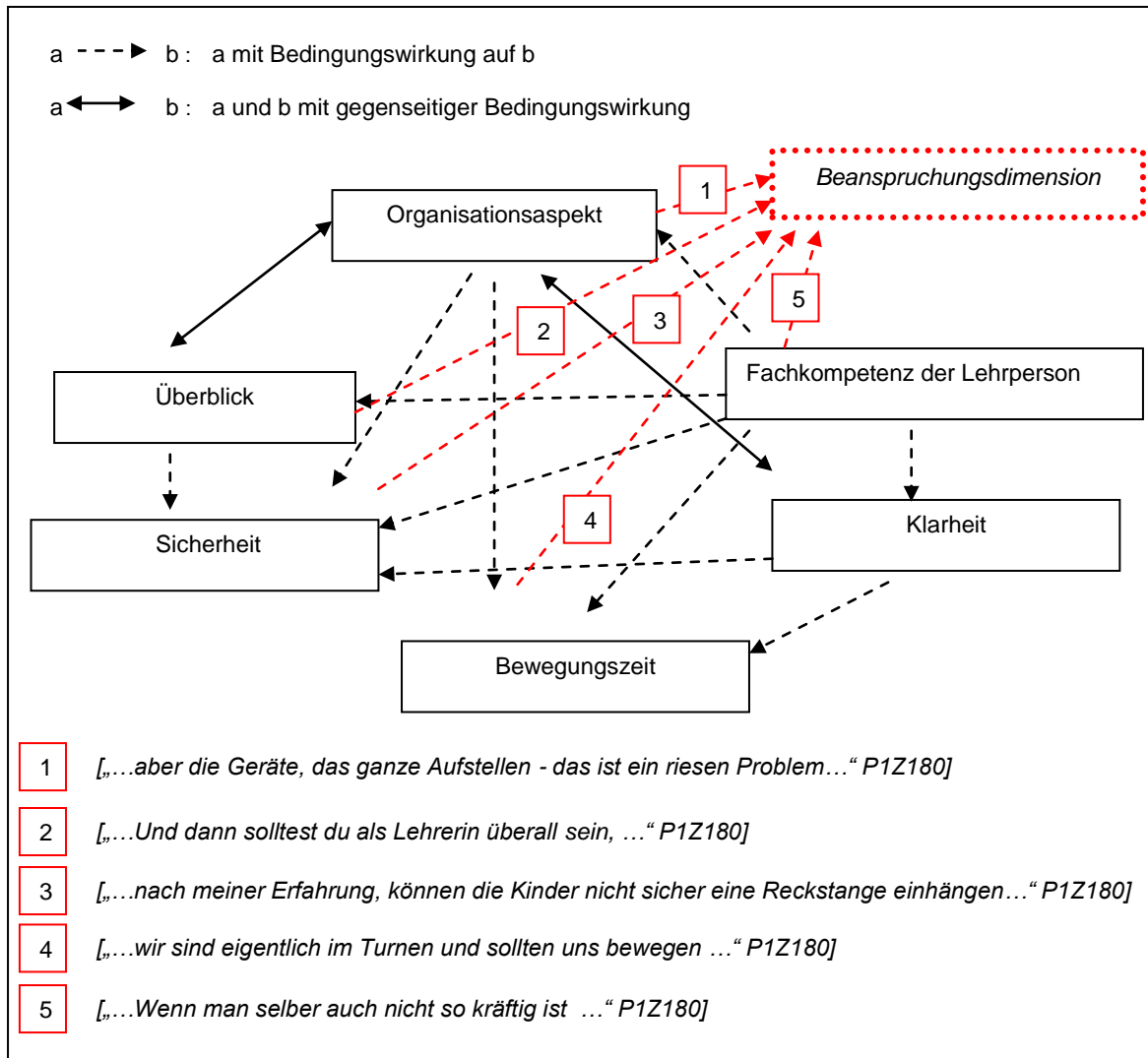


Abb. 28: Bedingungsdimensionen zwischen den Phänomeneigenschaften und die damit einhergehende Beanspruchungsdimension

In den Anforderungen, die sich P1 stellen, nämlich gleichzeitig betreffend verschiedener Phänomenmerkmale bzw. Unterrichtsaspekte sportpädagogische kompetente Antworten bereit zu halten, tritt das Spannungsfeld sportunterrichtlichen Handelns zwischen Herausforderung vs. Überforderung an die Oberfläche. Ausser dem übergeordnete Merkmal *Leisten-Wettkämpfen-Fairness* und den erwähnten *kleineren Eigenschaften* kommen im obigen Gesprächsauszug von P1 sämtliche Phänomeneigenschaften zum Ausdruck. Im Gesprächsauszug (vgl. Abb. 27) und in der Darstellung über Wirkzusammenhänge (vgl. Abb. 28) kommen *Gleichzeitig* und *Ereignisdichte* verschiedener Schwierigkeiten zum Ausdruck und machen die *strukturelle Komplexität* des Sportunterrichts deutlich. In der Abbildung 28 lassen sich zusätzlich die Beanspruchungsaspekte, welchen P1 beim *Turnen mit Grossgeräten* ausgesetzt ist, nachzeichnen. Alle Phänomenmerkmale wirken als Beanspruchungsgrößen auf die Lehrperson ein.

Mit der Ausleuchtung von *Bedingungswirkungen zwischen den Phänomenmerkmalen* lässt sich die Komplexität des Sportunterrichts aufzeigen. Damit wird der forschungsmethodische Anspruch nicht eingelöst, die Daten streng entlang des Kodierparadigmas auszuwerten, also zuerst die Phänomenmerkmale und in einem Folgeschritt dazu gehörige Bedingungsfaktoren zu beschreiben. Dies wird mit der Beschreibung jener Bedingungsfaktoren eingelöst, welche von *ausserhalb* die Komplexitätsthematik bedingen. Ähnlich wie in den vorangegangenen Kapiteln lassen sich Bedingungsfaktoren beschreiben, die bei der Lehrperson oder bei den Primarschulkindern liegen. In den Besonderheiten des Fachs und in den schulsystemischen Gegebenheiten sind weitere Bedingungsfaktoren aufgehoben.

8.2.2 Besonderheiten des Schulfachs Sport und schulsystemische Gegebenheiten als Bedingungsfaktoren

Von verschiedenen Primarschulexperten wird die Randstellung des Schulfachs Sport als Erklärung für Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Lehrerhandeln angeführt. Diese Randstellung zeigt sich bspw. am Arbeitsaufwand, den Primarlehrpersonen für das Fach betreiben [„...**Turnen** ist ein Stiefkind .. wie man es vorbereitet. In all dem ganz .. also ... nein, ich glaube ich spreche für sehr viele Lehrpersonen. Für **sehr** v i e l e Lehrpersonen....“ P1Z630], in der geringen Bedeutung des Fachs als gesamtschulisches Thema [„...Turnen ist halt schon häufig unter "fernen Liefern"....“ P1Z636] oder auch im Interesse, das die Eltern am Fach zeigen [„...Wenn du jetzt zum Beispiel ... Elternrückmeldungen erhältst .. erhältst du selten etwas .. zum Turnen. **Sehr**, sehr selten.....“ P1Z638]. Die schwache schulisch-institutionelle Verankerung des Fachs zeigt sich im Vergleich zu anderen Fächern auch darin, dass es keine fachverantwortliche Person gibt, die sich um das Fach und die Rahmenbedingungen des Sportunterrichts kümmert [„...es steht und fällt mit den Leuten. Wenn wir jemanden hätten, der explizit für das verantwortlich wäre, und nicht nur durchs J&S-Coaching, .. dann wäre **viel** mehr möglich .. mit ganz wenig Aufwand.....“ P2Z180]. Im Gegensatz zur dürftigen schulisch-institutionellen Verankerung steht als Besonderheit des Fachs sein Stellenwert bei den Primarschulkindern [„...Für die Kinder hat es eine grosse Bedeutung.“ P1Z648]. Der spannungsgeladene *Gegensatz* in der Bedeutungszuschreibung an den Sportunterricht, kommt in Bedingungsbeziehungen zwischen den Phänomenmerkmalen *unsportliches Primarschulkind*, *Fachkompetenz der Lehrperson* und *Beweigungszeit* zum Ausdruck.

Phänomenbestimmende Schwierigkeiten werden in Abhängigkeit der *Fachinhalte bzw. der Sportarten* und der sportlichen Handlungsfelder wahrgenommen. Beim Schwimmen, Eislaufen, Rollsport sowie in Trendsportarten, bringen die Primarschulexperten deutlicher ihre Überforderungen betreffend die Entwicklung der eigenen sportmotorischen (fachlichen) Anforderungen zum Ausdruck. Fehlende Sporthallen oder Sportanlagen, veraltete Geräte oder unzureichendes Sportma-

terial, bilden zusammen mit der Problematik unpassender Unterrichtszeiten sowie für dieses Fach häufig (zu) knapper Lektionszeiten, einen infrastrukturbezogenen Bedingungsfaktor sportunterrichtlichen Handelns [„...wenn du zum Beispiel am Donnerstagmorgen die erste Stunde Turnen hast. ... Das dünkt mich nicht gerade so sinnvoll am Morgen anzufangen, die erste Stunde mit Turnen [...] Auch von der .. von der Bewegung von den Kindern her. Vom Bewegungsbedürfnis. Das ist nicht unbedingt so da. Gerade beim Aufstehen...“ P3Z626]. In diesem Zusammenhang kann von einem *Infrastrukturparadoxon* gesprochen werden, weil das zunehmend breite und wachsende Angebot an Sportanlagen (Schwimmbad, Eishalle, Klettergarten...) und an Sportmaterialien von den Lehrpersonen gleichzeitig auch als belastender intervenierender Bedingungsfaktor wahrgenommen wird. Die Primarschulexperten fühlen sie sich teilweise überfordert, die eigene sportliche Fachkompetenz entsprechend den rasanten Entwicklungen des Sports weiterzuentwickeln. Für den Fachbereich Sport gilt in ausgeprägtem Mass die Anforderung, permanent die eigene Fachkompetenzen, also die sportpraktischen und sportpädagogischen Kompetenzen weiterzuentwickeln, wie P3 auch im Vergleich zu anderen Fächern feststellt [„Dass sie sich nicht .. dass sie sich dort am wenigsten f ä h i g fühlen, das w i e d e r zu lernen oder sich wieder einzuarbeiten über den Sommer. Wenn sie plötzlich Musik geben müssen und das 5 Jahre nicht mehr gegeben haben ... fällt das ihnen vielleicht einfacher, sich dort einzuarbeiten als wenn sie plötzlich wieder Schwimmen geben müssen oder Turnen geben müssen, was sie 5 Jahre nicht mehr gemacht haben...“ P2Z737].

Auf dem Hintergrund des *Infrastrukturparadoxons* und der fachspezifischen Fortbildungsproblematik wird ein weiterer Bedingungsfaktor verständlich, der die *gesamtschulischen Personalressourcen* betrifft, die für den Sportunterricht zur Verfügung stehen. Zur Bewältigung der sportpädagogischen Anforderungen sind aus Sicht der Primarschulexperten die dazu vorhandenen personellen Ressourcen knapp bemessen. Auf der schulsystemischen Ebene wird damit eine Problematik angesprochen, welche unter anderem die schulischen Zusatzdienste betrifft. Die Phänomeneigenschaft *(un-)sportlicher Primarschulkinder* bzw. die daran geknüpften Schwierigkeiten hängen von den Möglichkeiten und von der Qualität der Zusammenarbeit vor allem mit Psychomotorik- und Gesundheitsfachpersonen ab. In der Einschätzung der Primarschulexperten wird, anders als in den Fächern Muttersprache oder Mathematik, die Notwendigkeit ignoriert, auch für das Fach Sport zusätzliche personelle Ressourcen zu schaffen, die es bräuchte, damit speziell die Problematik des *(un-)sportlichen Kindes* bewältigt werden könnte. [„...Es geht viel .. so verloren, es geht viel verloren. .. Und das ist.. und mir geht es eigentlich ums Kind, mir geht es darum, dass man diese Kinder.. manchmal haben die Wartelisten, die Psychomotorik, zweieinhalb Jahre und so Zeug. Und irgendwie ist das verrückt. Also mir geht es darum, dass man diesen .. diesen Kindern kann .., dass man die erkennt und dass man denen .. helfen kann....“ P8Z134]. Andererseits bezieht sich die Problematik fehlender personeller Ressourcen auch unmittelbar auf den Sportunterricht. Die zeitintensive Einzelbetreuung *(un)sportlicher Primarschulkinder*, die Gewährleistung der *Sicherheit*, und speziell sportunterrichtliche Aktivitäten im Freien, werden als schwierige Un-

terrichtssituationen beschrieben, die kaum mehr von einer Lehrperson alleine bewältigt werden können [„...Und das Velo fahren, mache ich wahrscheinlich mit Zweitklässlern auch nicht. [...] Ich bräuchte dann einfach wie noch jemanden separaten, der mitkäme...“ P3Z109/117].

8.2.3 Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen

P4: „Ich denke, das ist klar. Ich glaube, die Lehrperson ist eine zentrale Person nicht nur im Sportunterricht sondern auch .. sonst im Unterricht. Es kommt extrem .. Die Kinder merken das, wie du zu diesem Fach stehst. Und was du machst oder was .. ja .. wie gerne du das hast. Das merken sie.“

I: „Kannst du das an einem .. Kannst du das festmachen an einem .. oder weisst du, an einem Erlebnis oder an einer Situation. Das ist ja jetzt eine .. Du weisst das für dich, gell.“

P4: „Ja.“

I: „Das ist nicht das was ich abstreite. Aber die Frage stelle ich mir nur so ..“

P4: „Aber das finde ich, das ist eher, habe ich das Gefühl, als ich noch Kind war. Wir hatten .. eine Lehrerin, eine ältere, die wurde danach gerade pensioniert. Und /ehm .. wir hatten mit ihr Turnen und die ist einfach, die hat sich schon gar nicht mal um .. also als Erstklässlerin .. Die hat sich nicht umgezogen. Die ist in ihrem **Rock**, mit ihrer Bluse, mit ihren Ketten in die Turnhalle und wir haben einfach immer .. Tamburin .. nach dem Tamburin springen müssen. Und dann ist das plötzlich nicht mehr gegangen. Und dann ist eine Sportlehrerin effektiv gekommen, die dann auch .. das habe ich am Anfang als extrem bedrohend empfunden, diese **Ringe** und das **Reck** und das Zeug, das so Lärm gemacht hat, um hervor zu nehmen. Das war total nicht in meiner .. /eh für mich war die Turnhalle das nicht. Und dann habe ich gemerkt: Ah, das ist noch das alles. Und /ehm .. Das war am Anfang, ist das **sehr** suspekt .. also diese verschiedenen Geräte, das weiss ich noch. Als Kind, da war ich sehr verstört am Anfang, sehr zurückhaltend. Und darum habe ich das Gefühl, das hängt enorm von der Lehrperson ab, wie du das machst.“

P4Z108-112

Bedingungsfaktoren, die bei der Lehrperson liegen, sind geknüpft an

- die eigene fachbezogene Aus- und Fortbildung,
- autobiografische sportunterrichtliche Erlebnisse und Erfahrungen als Schulkind und Lehrperson sowie
- die eigenen bewegungsbezogenen (sportlichen) Interessen.

Eine erste Schwierigkeit besteht darin, dass viele Primarlehrpersonen in der Grundausbildung zum Fächergeneralist und damit für den Unterricht in allen Schulfächern befähigt werden. Tatsächlich wird der Unterricht an der Primarschule fast ausschliesslich von Generalisten erteilt. Allerdings wird dieser Sachverhalt aufgrund der wachsenden Anforderungen an die Primarlehrperson hinterfragt [„...Ich muss von diesen 10 Fächern auch nicht alle super unterrichten können. Punkt...“ P9Z286].

Die hier auftretende Generalisten-vs.-Fachlehrer-Problematik unterstreicht die Bedeutung der Frage um adäquate personelle Ressourcen für den Schulsport [„...ich nehme an, dass so eine Fachperson mehr weiss. Oder .. /eh auf eine andere Art hingehen kann...“ P4Z126]. Die Bedeutung der Aus- und Fortbildung wird als Bedingungsfaktor besonders durch diejenigen Primarschulexperten bestätigt, welche über Zusatzqualifikationen verfügen. Sie betrachten ihre Weiterbildungen und fachrelevanten Zusatzqualifikationen als hilfreich für die Differenzierung und Weiterentwicklung

der eigenen sportpädagogischen Kompetenzen. [“...Durch die Ausbildung. **Bewegung**, das nehme ich jetzt ein wenig von Sport weg, einfach **Bewegung** als solches hat für mich ein ganz .. ist ganz neu beleuchtet worden durch das Heilpädagogik-Studium, so...” P1Z587].

Die autobiografische Prägungen als Bedingungsfaktor umfasst eigene Schulsport Erfahrungen, die als Primarschulkinde oder als Lehrperson gemacht wurden, sei dies mit Kindern im Unterricht oder auch in der Elternzusammenarbeit [„...das habe ich am Anfang als extrem bedrohend empfunden, diese **Ringe** und das **Reck** und das Zeug, das so Lärm gemacht hat...” P4Z112]. Solche Erfahrungen werden offenbar als Orientierungspunkte für den Entwurf eigener sportpädagogischer Konzeptionen verwendet [„...Und ich bin kein sportlicher Mensch, ich war immer am Schluss. .. Das war für mich zentral, das darf es dann nicht sein, dass mein Sportunterricht so ist, oder...” P1Z50].

Das Interesse der Lehrperson am Sport und an der Bewegung sowie die eigene Sportlichkeit werden als Bedingungsfaktoren hervorgehoben, welche die Übernahme der Spotlehrerrolle erleichtern oder erschweren können, wie folgende Gesprächsauszüge deutlich machen:

P2: „...durch das ich so lange mit Ballsport zu tun hatte, kommt es mir vielleicht eher in den Sinn, dass sie einmal rechts einen anderen Ball nehmen als links, zum Pellen. Als .. jemand .. anderem...”

P2Z604

P9: „Ja, das ist schon der .. der Hauptpunkt am Ganzen. /Ehm .. so die eigene Kompetenz und .. und Freude. Das ist schon mit dem .. mit dem liegt es. Und .. und .. und von dem ausgehend eben dann wirklich auch der .. der Aufwand, wo ich merke: Ich habe einfach zu wenig Bezug zu dem.”

P9Z270

P9: „Also, das ist einfach nicht meine Stärke. Das war sie nie, schon als Kind, vom .. von Kind her .. auch in der Ausbildung. Ich .. ich habe auch die Freude nicht gefunden, einfach diesen Zugang nicht, zu diesen Geräten.”

P9Z18

Das Lebensalter ist als biografischer Bedingungsfaktor in zweifacher Hinsicht von Bedeutung. Die Sache des Sports wird gemäss Primarschulexperten als gerne Primat der Jugend betrachtet oder zumindest damit assoziiert. Zudem sehen mehrere Primarschulexperten mit dem Älterwerden einen tatsächlichen und unabwendbaren Abbau körperlicher Leistungsfähigkeit und damit des fachlichen Könnens einhergehen. Dieser Aspekt hat eine umso grössere Bedeutung, als für die Kinder auch die (Un-)Sportlichkeit der Lehrperson von Bedeutung ist, wie P6 beschreibt:

P6: „Und so denken die .. diese Kinder auch, oder. Frau Odermatt "düdüdü", obschon ich habe das jetzt nie so erlebt (lacht). Aber /ehm .. es wird natürlich eben auch sichtbar, oder, deine /eh Viels .. gerade im Sport, was da .. wo du abgibst. Oder (Schüler) Sie ist nicht mehr so schnell, oder die "ma" mich dann nicht mehr oder die hat nicht mehr so Kraft oder kann mir dann nicht mehr und so...”

P6Z295

Bedingungsfaktoren, die in der bewegungsbezogenen Autobiografie und im persönlichen Bezug der Lehrperson zur Sache der Bewegung, des Sports und des Sportunterrichts liegen, kommen in Bezug auf drei Aspekte als Schwierigkeiten in der sportunterrichtlichen Handlungskompetenz zum Ausdruck. Sie betreffen die eigene *Physis* [„...Wenn man selber auch nicht so kräftig ist...“ P1Z180], das *sportpraktische Können* [„...Ich glaube, es fängt wirklich an bei der eigenen Kompetenz. Dort ist .. dort ist .. mit dem fällt es, in diesem Sinn...“ P9Z250] und das *methodisch-didaktische Fachwissen*, wie im Einstiegstext zum vorliegenden Kapitel von P1 beschrieben wird.

8.2.4 Bedingungsfaktoren, die bei den Kindern liegen

I: „Mmh. Eben. Bewegung im Unterricht sagst du. Dann sagst du, dass die Unterschiede der Kinder ein Thema sind.“

P3: „Ja, das ist wirklich ein Thema .. für mich wirklich ein .. ein Thema, weil ... ja. Es reicht einfach nicht von meiner Präsenz her. Von der Organisation her schon.“

I: „Mmh.“

P3: „Von der Präsenz nicht.“

I: „Und das hat mit der Anzahl zu tun?“

P3: „Und das hat mit der Anzahl und den Unterschieden bei den Kindern zu tun, ja.“

P3Z29-34

P8: „Ja, mich ... Ich staune, was für unterschiedliche Voraussetzungen diese Kinder mitbringen im .. Bewegungs- und Sportbereich. Einerseits von .. von der Motivation her , aber dann auch von den Fähigkeiten, Fertigkeiten her. Dass man mit denen .. mit dieser Schere .. auch umgehen kann, weil es ist .. es ist ja nicht möglich und ist nicht nötig, alle Kinder auf .. auf dasselbe Level .. auf denselben Level zu bringen.“

P8Z4

P7: „Der Bewegungsdrang der Kinder generell. Das ist .. extrem zuzuschauen, wie sie .. wie sie sich eben bewegen wollen. .. Auch in der Freizeit. ... Dass die unterschiedlichen Bewegungsbedürfnisse von Jungs und Mädchen, das ist auch ein Thema.“

I: „.... Mmh.“

P7: „Vor allem nachher in der Pubertät. Das ist noch ... dort merkst du, dass Mädchen plötzlich zwischendurch einmal sitzen bleiben, sich vielleicht nicht unbedingt gerade bewegen wollen...“

P7Z22-24

Die *Verschiedenheit* der Kinder wird in den obigen Gesprächsauszügen von den drei Primarschulexperten als Bedingungsfaktor umschrieben. Die dahinter liegende, für den Sportunterricht relevante Individualität gründet gemäss den Primarschulexperten vor allem

- in der familiären Sozialisation [„...Die gehen nie mit den Kindern hinaus in den Wald, die gehen nie mit den Kindern Ski fahren. Also dort ist sicher auch von der Familie her auch nicht ein **super** Vorbild...“ P8Z246],
- in entwicklungsbiologischen und -psychologischen Faktoren [„...Wirklich grosse körperliche Unterschiede und dann auch .. hat es eben vielleicht auch ein paar Kinder drin, die einfach drauf los rennen. Und auch von der Reaktion das nicht so einschätzen können...“ P8Z517] und

- in der Genderthematik [„...Vor allem nachher in der Pubertät. Das ist noch ... dort merkst du, dass Mädchen plötzlich zwischendurch einmal sitzen bleiben, sich vielleicht nicht unbedingt gerade bewegen wollen...“ P7Z24].

Der *Individualität* von Primarschulkindern werden Bedingungswirkungen auf die Phänomeneigenschaften *Bewegungszeit*, *Organisationsaspekt* [„...Ich will, dass sie sich daneben bewegen können....Jetzt mit Kleinen .. je nach dem .. ist es noch schwierig .. die Halle zu teilen: Macht dort ein Spiel. Das ist noch schwierig, sie einfach alleine zu lassen...“ P1Z620] sowie auf die Problematik des (un)sportlichen Primarschulkindes zugeschrieben [„...mit dieser Schere .. auch umgehen kann, weil es ist .. es ist ja nicht möglich und ist nicht nötig, alle Kinder auf .. auf dasselbe Level .. auf denselben Level zu bringen...“ P8Z4].

Beanspruchungsdimension zwischen körperlicher Integrität und Unterrichtsprozesskontrolle

Fachliche Defizite der Primarlehrperson, die sich auf den Sportunterricht beziehen, stellen zusammen mit den *Anforderungen*, die sich aus den *Komplexitätsaspekten* des Unterrichts ergeben, zwei hauptsächliche Belastungsdimensionen dar.

Mit den fachlichen Defiziten geht die Sorge um die Gefährdung der eigenen physischen Integrität und die der Primarschulkinder einher, und damit eng verknüpft die Sicherheitsproblematik [„...Kann ich das so gestalten, dass, dass, dass, dass grösstmögliche Sicherheit gewährleistet ist. Das hast du ja nie ganz...“ P1Z125].

Mit den *Anforderungen*, welche sich aus den *Komplexitätsaspekten* des Unterrichts ergeben, geht es auch um die Bewältigung der Unterrichtskomplexität. Die Belastung ergibt sich aus den aufwändigen Bemühungen, die zur *Sicherung des Unterrichtsprozesses* notwendig sind bzw. in der darin aufgehobenen Sorge eines *Kontrollverlust* über das Unterrichtsgeschehen.

8.3 Handlungs- und Interaktionsstrategien

Aus den Ausführungen zu den Bedingungsfaktoren ergeben sich Fragen zu den Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen. In der Abbildung 28 wird deutlich, dass sich im sportunterrichtlichen Handeln praktisch zeitgleich aus allen Phänomenaspekten unterschiedlichste Beanspruchungen an die Lehrperson ergeben. Wie werden die einzelnen phänomenbestimmenden Schwierigkeiten *Klarheit*, *Organisation*, *Intensität* usw. im Schulalltag gemeistert? Wie können die *Breite* und die *zeitliche Parallelität* im Auftreten der Beanspruchungsfaktoren bewältigt werden? Mit welchen Strategien werden Unterrichtsprozesse gesichert? In der Abbildung 28 fällt auf, dass die (unzureichende) Fachkompetenz der Lehrperson ein hauptsächlicher Bedingungsfaktor darstellt, da sie auf sämtliche anderen Merkmale des Phänomens einwirkt. Setzen die Primarlehrpersonen in ihren Bewältigungsstrategien entsprechend auch an der eigenen unzureichenden Fachkompetenz an? Wenn ja, mit welchen Strategien optimieren sie unzu-

reichende fachliche Kompetenzen?

P8: „Ja, also ich kann .. ich kann nicht alle 25 im Auge behalten. Aber wenn ich am Anfang sage: Es geht niemand in den Geräteraum, es geht niemand auf ein Gerät, wenn ich .. wenn ich es nicht gesagt habe .. ja .. es kann auch dann vorkommen, dass ein Kind dies .. missachtet und es macht. Ja, das kann .. vorkommen.“

I: „Mmh. Aber diese Komplexität und so ist für dich nicht eine Schwierigkeit? Wenn ich dich jetzt richtig interpretiere.“

P8: „Nein, ich bin mir aber dem bewusst.“

I: Mmh.

P8: „Und ich verliere auch nicht "d' Schläppeni" wenn es halt einmal lauter ist, oder /eh .. ein Kind "stägeret" [klettert, Anm. d. verf.] irgendwo umher.“

I: „Sondern .. was machst du?“

P8: „Ich weise es noch einmal auf die Regeln hin.“

I: „Mmh. ... Ok.“

P8: „Weil wenn man denen erklärt: Hört einmal, wenn .. wenn ihr diese Regeln nicht richtig einhaltet, dann kommt ihr weniger zum Turnen. Das leuchtet denen dann schon einmal ein. Oder sie machen sich dann gegenseitig darauf aufmerksam. (Kind) Hey, komm hinunter und nimm diese Matte endlich hervor. Also ich gebe dann auch Verantwortung ab.“

I: „Mmh.“

P8: „Und jetzt .. Momentan haben wir ja das .. grosse Glück, dass wir zu zweit sind.“

I: „Ja, das ist wirklich ..“

P8: „Ja, das ist deluxe. Also da kann auch eine Lehrperson mit der einen Hälfte .. irgendein Spiel machen und ich .. oder die andere kann mit der anderen Hälfte aufstellen.“

I: „Das ist wirklich gut.“

P8: „Das ist super und das haben wir seit .. also das haben wir seit vier Jahren so in der Unterstufe.“

P8Z420-434

Die Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarschulexperten lassen sich in fünf übergeordneten Ausrichtungen bündeln. Einige davon kommen im vorangegangenen Gesprächsauszug mit P8 zum Ausdruck: In der Bewältigung verschiedenster Phänomenaspekte wie *Sicherheit*, *Organisationsaspekt* und *Beweigungszeit* wird als erste interaktionale Ausrichtung, die *Einbindung und Verantwortungsübernahme der Kinder* angestrebt, nämlich dadurch, dass im Sportunterricht in ausgeprägtem Masse mit *Regeln* gearbeitet wird [„...sie machen sich dann gegenseitig darauf aufmerksam...“ P8Z428]. Das Bewusstsein und die Sensibilität der Lehrperson für die *sportunterrichtliche Komplexität* [„... ich bin mir aber dem bewusst..“ P8Z422] bedingt eine gründliche Auseinandersetzung mit der Phänomenproblematik, aus der die Lehrperson Handlungssicherheit gewinnen kann [„...Und ich verliere auch nicht "d' Schläppeni" wenn es halt einmal lauter ist, oder /eh .. ein Kind "stägeret" [steigt] irgendwo umher...“ P8Z424]. Mit dem Hinweis auf das Teamteaching [„...Momentan haben wir ja das .. grosse Glück, dass wir zu zweit sind...“ P8Z430] wird auf die optimierte *Nutzung personaler Ressourcen* hingewiesen, einem Aspekt, dem alle Primarschulexperten hohe Bedeutung beimessen. Zwei zusätzliche, von den Primarschulexperten insgesamt als relevant eingeschätzte handlungsstrategische Ausrichtungen, nämlich die *Stärkung persönlicher Ressourcen* sowie *Ausweich- und Vermeidungsstrategien* kommen obigen Textauszug mit P8 nicht zum Ausdruck. Die auf den folgenden Seiten dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien können je einer oder mehreren übergeordneten Orientierungen

bzw. funktionalen Ausrichtungen zugeordnet werden, nämlich

- der optimierten Nutzung personeller Ressourcen innerhalb und ausserhalb der Schule,
- dem Einbinden der Primarschulkinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts,
- dem Weiterentwickeln eigener Konzeptionen sportunterrichtlichen Handelns
- der Stärkung eigener Ressourcen und der eigenen Sportlichkeit
- als Ausweich- und Vermeidungsstrategien bei unzureichender Fachkompetenz

Die beiden ersten Punkte sind auf Faktoren gerichtet, die ausserhalb der Lehrperson liegen. Bei der dritten und vierten Ausrichtung steht die Lehrperson selbst im Mittelpunkt ihrer handlungsstrategischen Bemühungen. Die Ausweich- und Vermeidungsstrategien lassen sich in einem ‚sowohl-als-auch‘-Zwischenraum verorten. Alle fünf Ausrichtungen werden auf den nachfolgenden Seiten ausführlich dargestellt.

8.3.1 Optimierte Nutzung personeller Ressourcen innerhalb und ausserhalb der Schule

Die folgende Abbildung 29 gibt einen Überblick über die Handlungs- und Interaktionsstrategien, die sich auf die Nutzung und den Einbezug schulinterner und -externer personeller Ressourcen beziehen. In ihrer Funktionsausrichtung lassen sie sich mit den phänomenbestimmenden Schwierigkeiten und Bedingungsfaktoren in Beziehung setzen. Zielperspektiven einer optimierten Nutzung personeller Ressourcen sind vor allem drei Punkte, nämlich die Kompensation unzureichender Fachkompetenz der Lehrperson, die Gewährleistung der Sicherheit (Einhalten von Sicherheitsvorgaben, Erhöhung der Handlungsmöglichkeiten bei einem Unfall) und vor allem die Erweiterung des sportpädagogischen, genauer des methodisch-didaktischen Handlungsspielraums im Sportunterricht. Über eine optimierte Nutzung der vorhandenen personellen Ressourcen, wird die Verantwortlichkeit für den Sportunterricht auf möglichst mehrere Personen aufgeteilt. Zudem wird der Klassenlehrperson dadurch die Entwicklung und Realisierung sportpädagogischer Konzeptionen und methodisch-didaktischer Massnahmen erleichtert. Mehrere Primarschulexperten fügen Konzeptionen *offenen Unterrichts* und unterschiedliche Individualisierungsbemühungen in ihrem Sportunterricht als konkrete Beispiele an.

Handlungs- und interaktionsstrategische Ansätze	Schwierigkeiten				
	Komplexität, Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsprozesses	Fachdefizite Lehrperson	Körperliche Integrität Lehrperson	Unsportliche Schulkinder	Körperliche Integrität Primarschulkind
• Nutzung schulinterner Ressourcen					
Fächerabtausch „...mit jemandem tauschen, diesen Eislaufunterricht...“ P3Z185	x	x	x		
Teamteaching „...jetzt sind zwei Lehrpersonen in der .. in der Turnhalle...“ P8Z441	x	x	x	x	x
Zwei Schulklassen kooperieren „...die 1. Klasse stellt auf .. und dann die Folgeklasse räumt ab..“ P1Z654	x	x	x		
Schuldienste nutzen „...für mich sind diese Schuldienste ein Paket ...“ P8Z196		x		x	x
Altersentlastung „...die /ehm bekommen Altersentlastung und für sie ist klar: Ich gebe den Sport ab...“ P2Z395		x	x		
• Nutzung schulexterner Ressourcen					
Sportlehrer einbeziehen „...dass Sportlehrer in der Unterstufe unterrichten...“ P4Z118	x	x	x	x	x
Elternzusammenarbeit „...Der braucht einfach noch die Familie , dieser Junge...“ P4Z67	x			x	x
Spezialisten einbeziehen „...dass wir junge Snowboardleiter haben...“ P6Z295	x	x			

Abb. 29: Optimierte Nutzung personeller Ressourcen zur Bewältigung von Schwierigkeiten im Sportunterricht

- *Fächerabtausch*

P3: „Ich denke auch, wir gehen auch in eine Richtung von .. wo du auch als Lehrperson **nicht** mehr alles abdecken wirst. In jedem Bereich sehr gut bist. Wir haben nun einmal Leute, die sind im sportlichen Bereich besser. Wir haben Leute, die sind im musikalischen Bereich sehr stark und andere sind in anderen Bereichen sehr gut. Da sollte man das eigentlich nutzen.“
P3Z624

Die von P3 angesprochene optimierte Nutzung personeller Ressourcen, die im Lehrerteam vorhanden sind, wird von mehreren Primarschulexperten als bewältigungsrelevanter Lösungsansatz für die beschriebenen Schwierigkeiten im Sport-

unterricht betrachtet. Einerseits wird damit zur Lösung der Problematik steigender beruflicher Anforderungen, und auf den Sachverhalt ungenutzter fachbezogener Stärken innerhalb eines Teams, nach Lösungen gesucht. Andererseits geht es um die Kompensation unzureichender individueller Fachkompetenz bzw. persönlicher fachlicher Defizite. Ausprägungen dieser Handlungsstrategie sind der *vollumfängliche, partielle* [„...dass ich eigentlich froh bin, dass ich diese Doppelstunde Turnen abgeben kann...“ P9Z18] oder *inhaltsbezogene* [„...mit jemandem tauschen, diesen Eislaufunterricht...“ P3Z185] Fächerabtausch zwischen zwei oder mehreren Lehrpersonen.

- *Teamteaching*

P8: „Und .. uns war einfach auch wichtig, dass man auch den Sportunterricht nicht vergisst. .. Und darum sagen wir auch im .. im Sportunterricht: Ja, jetzt sind zwei Lehrpersonen in der .. in der Turnhalle. Nicht dass man nur im Math. und Sprachen teilt. Sondern dass man auch sagt: Nein, wir setzen auch für den Sportunterricht so eine Stunde ein.“

I: „[...] Wie es zu diesem Entscheid gekommen ist, in diesem Fach auch? Was war die Überlegung?“

P8: „Ehm .. Ja, zuerst einmal hat man einmal diese .. diese Stützlektionen mathematisch so auf die Klassen verteilt. Und dann habe ich mit der Lehrperson, mit der ich zusammengearbeitet habe, geschaut: Wo braucht es diese Stützlektionen? Und dann ist man einmal so drauf gekommen: Ja, Hauptfächer müsste man teilen und, und, und .. Dann habe ich auch gesagt: Ja, .. was auch noch?“

I: „Mmh.“

P8: „Und dann ist man drauf gekommen: Ja, Werken wäre gut. Weil ja der Werkraum nicht so praktisch ist für so viele Kinder. Ja, Musik ist nicht nötig, weil man 25 in einer Musikstunde im Griff haben kann. Und dann habe ich gesagt: Ja und Turnen? Ich meine, klar ist die Turnhalle gross aber wegen dem Überblick und so. Und dann haben wir einfach einmal angefangen, zu zweit das Turnen zu unterrichten.“

P8Z441-445

Auf der Grundlage vorgegebener systemischer Rahmenbedingungen (Gesamt-schülerzahl der Schule oder der Schulklasse, spezielle Kinder, fachspezifische Rahmenbedingungen, u.a.m.) stellen die Bildungsbehörden nebst der üblichen Anrechnung einer Vollzeit-Klassenlehrperson pro Klasse zusätzliche Stellenprozente pro Klasse bereit [„... diese Stützlektionen mathematisch so auf die Klassen verteilt...“ P8Z443]. Die Zuteilung solch zusätzlicher Stellenpunkte bzw. einer zusätzlichen Teilzeit-Lehrkraft auf einzelne Fächer, erfolgt in der Regel durch die Klassenlehrperson. Unter Berücksichtigung genannter Bedingungsfaktoren kann grundsätzlich jedes Fach im Teamteaching unterrichtet werden. P8 begründet den Entscheid, im Sportunterricht zu zweit zu unterrichten, mit Bezug auf die Phänomenproblematik [„...wegen dem Überblick ...“ P8Z445]. Das Prinzip der Aufteilung von Unterrichtsverantwortung auf zwei oder mehr Personen wird über weitere Massnahmen dokumentiert, etwa über die Kooperation mit einer Schwimmfachkraft oder in der punktuellen Mitarbeit von Eltern in verschiedenen sportlichen Handlungsfeldern (Velofahren, Schwimmen, Skifahren u.a.m.). Die funktionale Bedeutung der Handlungsstrategie *Teamteaching* richtet sich aus Sicht der Primar-

schulexperten auf die ganze Breite der Phänomenproblematik, welche in der Abbildung 26 dargestellt ist.

- *Kooperation mit anderen Klassen*

P1: „Sie versuchen auch immer die Turnstunden so zu richten .. da .. da kommen wir auf dieses Aufstellen gemeinsam mit mehreren Klassen. Dass der Erste, die 1. Klasse stellt auf .. und dann die Folgekasse räumt ab.“

P1Z654

Bei dieser Handlungsstrategie geht es um die Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen und Schulklassen. Eine ähnliche Ausrichtung, allerdings zur Bewältigung der Sicherheitsproblematik, ist in der Handlungsstrategie *Optimierung der systemischen Rahmenbedingungen durch Kooperation* (vgl. Kap. 5.3.1) aufgehoben. Primarschulexperten wenden dazu unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit an. P1 beschreibt eine erste Kooperationsform, die sich auf das Bereitstellen und Abräumen des Materials bezieht und damit auf die Bewältigung des *Organisationsaspekts* abzielt. Diese Zusammenarbeit betrifft vorwiegend die Planungsarbeiten und die Gestaltung der Lernumgebung. In einem anderen Fall wird der Sportunterricht ganz oder teilweise von zwei Lehrpersonen und mit zwei Klassen gemeinsam durchgeführt. Eine Primarschulexpertin beschreibt die Zusammenarbeit zweier Klassen unterschiedlicher Schulstufen als weitere Form, bei der die älteren Primarschulkinder im Sportunterricht eine Paten-Rolle gegenüber den jüngeren Kindern übernehmen.

- *Schuldienste nutzen*

*P8: „Es braucht auch die Einsicht und das Verständnis der Eltern, dass .. die ganze Bewegung wichtig ist. Ich habe jetzt einen Schüler angemeldet für die Psychomotorik. .. Und der ist auffällig im Schwimmbad, in der Turnhalle. Er .. er bewegt sich so unsicher, er hat kein eigenes Körpergefühl, er ist so **permanent** in einer Körperspannung .. und dann auch im .. Graphomotorischen zeigt es sich. Er graviert dieses Zeug fast ins Blatt, anstatt nur zu schreiben. Der hat so einen Druck drauf. Dann habe ich ihn angemeldet zur Psychomotorik, .. habe das Fach Turnen von dem her nicht erwähnt, jedenfalls nicht **leistungsmässig**...“*

P8Z176

P8: „Und dann hat sie gesagt: Eben, wir haben jetzt mit den Eltern geschaut, dass wir diese Therapie aufhören. Und dann habe ich gesagt: Ja, warum Psychomotorik aufhören. Ja, die Eltern .. ja, sehen auch, dass es nicht wirklich nötig ist. Das sei eine Reifungsfrage. Und dann habe ich gesagt: Ja, das hat es aber schon vor einem Jahr im Kindergarten geheissen: „Psychomotorik“. Ja, sie hätten jetzt abgemacht, dass er wenigstens ins Judo oder ins Karate gehe. Und dann habe ich gesagt: Ja, das .. das ist ok. Ich kenne beide Sportarten, das ist eine gute Sache aber /eh .. ich würde da, dass wir das in einem halben Jahr nochmals diskutieren. Auch wenn ich .. Klar. Gut, sie ist jetzt mittlerweile ja auch nicht Fachperson, habe ich heraus ...“

I: „Jaja, nein. Ich verstehe das gut.“

P8: „... habe ich herausgefunden. Und wenn ich sehe, dass .. dass Kinder, die offensichtlich Probleme haben, dass die halt dann nicht in den Genuss kommen von .. von einer Unterstützung,

dann .. ja, das "tuet mi scho we drus" [„das beschäftigt mich schon ein wenig“, Anm.d.Verf.], weil das Angebot ist da. Man muss es nur nutzen.“

[...]

P8: „/Ehm ... Ich kann wirklich, glaube ich, mit gutem Gewissen behaupten, dass ich keinen Unterschied mache, eben ein Kind .. in der Math oder in der Sprache HSU braucht oder Logopädie in der Aussprach oder eben dann Mühe hat in der Bewegung. Also für mich sind diese Schuldienste ein Paket ..“

I: „Ok.“

P8: „Von Psychomotorik über HSU bis zur Schulpsychologin. Und wenn ich irgendwo sehe, ein Kind hat **irgendwo** Defizite, dann versuche ich das zu erfassen und anzumelden. Also ich habe, .. in diesen Jahren, in denen ich jetzt Unterstufenlehrer bin, das ist jetzt das dritte Jahr, habe ich .. klar, HSU hat man am meisten Anmeldungen, das ist so, .. und dann .. aber Psychomotorik habe ich in jedem Jahr noch irgendwie zwei Kinder nach .. nominiert noch vom Kindergarten. Wo ich das Gefühl hatte: Ja, das .. müsste man weiterverfolgen. .. Ja. .. Es ist sicher der Bereich, der .. als erstes vernachlässigt wird.“

[...]

P8: „... ich wollte einfach sagen, dass /eh in Sprache und Math .. und für Logopädie ist es einfach viel offensichtlicher, weil du siehst diese Kinder arbeiten und dann siehst du, was sie können und was sie nicht können. Bei .. bei .. für Logopädie hörst du, wie sie sprechen oder wegen dem Schreiben oder so. Das siehst du viel eher. Beim Bewegen .. Ja, du siehst diese Kinder schon jeden Tag bewegen aber ich glaube, man schaut weniger gut hin, wie ein Kind sich jetzt bewegt, wie es...“

I: „Aber wie erklärst du denn das? Wieso ist denn das so? Oder was...“

P8: „... Ich habe jetzt das Gefühl, es ist etwas, das man bei der .. bei der .. Ausbildung im Semi oder in der PH noch ansetzen könnte. Man bekommt .. man bekommt recht gut mit auf den Weg: Ja und wann hat ein Kind Mühe in Math. oder in der Sprache, was gibt es für Unterstützungen. Aber das Thema Psychomotorik, wann braucht ein Kind Psychomotorik .. das haben wir im Semi so nicht gross .. mitbekommen.“

P8Z190-206

Logopädie, Heilpädagogik und Schulpsychologie sind fest institutionell fest verankerte Zusatzdienste in der Primarschule. Die Psychomotorik jedoch hat als Schuldienst eine eher nachgestellte Bedeutung [„...Es ist sicher der Bereich, der .. als erstes vernachlässigt wird...“ P8Z198], wie in den Ausführungen zu den schulsystemischen Bedingungsfaktoren bereits dargelegt wurde [„...es ist sehr schwierig für mich mit der Psychomotorikerin. Sie ist auswärts, das ist in B-Dorf, das ist .. sie ist weit weg...“ P4Z235; „...manchmal haben die Wartelisten, die Psychomotorik...“ P4Z134]. P8 stellt auch bei den Eltern und bei den Primarlehrpersonen ein geringeres Problembewusstsein und Zurückhaltung fest, wenn es um motorische bzw. auf den Sportunterricht bezogene Defizite von Primarschulkindern geht [„...Es braucht auch die Einsicht und das Verständnis der Eltern, dass .. die ganze Bewegung wichtig ist ...“ P8Z176].

Die Handlungsstrategie *Schuldienste nutzen* fokussiert auf eine vermehrte Nutzung und eine *intensivere* Kooperation mit dem psychomotorischen Schuldienst. Im Vordergrund steht die Bewältigung der Problempunkte *unzureichende Fachkompetenz* der Lehrperson, *unsportliche Primarschulkinder* und die Gewährleistung *körperlicher Integrität* der Primarschulkinder. Verschiedene Primarschulexperten beschreiben ihre fehlende Sachkompetenz, wenn es darum geht bei den Primarschulkindern solche Defizite zu erkennen oder gar kompetent Massnahmen zu ergreifen [„... Ja, du siehst diese Kinder schon jeden Tag bewegen, aber ich glaube, man schaut weniger gut hin, wie ein Kind sich jetzt bewegt...“ P8Z204]. Sie verweisen aus

diesen Gründen auf die Notwendigkeit, mit Fachleuten zu kooperieren.

- *Den Sportunterricht abgeben bei Anrecht auf Altersentlastung*

P2: „Du hast Leute, die /ehm bekommen Altersentlastung und für sie ist klar: Ich gebe den Sport ab. /Ehm .. ich kann diesen Kindern das nicht mehr bieten, das soll jemand Junges machen gehen.“

P2Z395

Primarlehrpersonen im Schuldienst des Kantons Freiburg haben ab dem 55. Lebensjahr einen arbeitsrechtlichen Anspruch auf eine Reduktion des Unterrichtspensums um mehrere Wochenlektionen. Zwei Primarschulexperten sehen darin eine zwar selten genutzte, aber sinnvolle Möglichkeit, den Sportunterricht ganz oder teilweise abzugeben und damit auf die Schwierigkeiten zu reagieren, die sich aus dem biografischen Bedingungsfaktor *Lebensalter der Lehrperson* ergeben.

- *Fachspezialisten (Sportlehrperson) einbeziehen*

P4: „Ja. .. Aber nein, ich kann es auch noch gerade .. ergänzen. Ich habe einmal ja eine Operation gehabt am Knie, wo ich lange nicht unterrichten konnte. Nachher ist dann die Stellenpartnerin Arlette gekommen bei mir.“

I: „Mmh. Die ist doch auch Sportlehrerin?“

P4: „Ja. Und ... die hat dann mit denen geturnt und die hat .. zum Teil Kinder anders gesehen, als ich die sehe.“

[...]

P4: „...in der Stadt haben sie ja Sportlehrer. Ich glaube, es wäre sinnvoll, wirklich .. /ehm .. dass Sportlehrer in der Unterstufe unterrichten. Also die, die das studiert haben. Und zwar nicht erst in der OS oder in der Sek 2, sondern dass die mit dem Kindergarten turnen.“

I: „Ausschliesslich möchtest du das? Weissst du so, das ist bei mir immer so .. ein wenig die Frage.“

P4: „Ich frage mich, wieso dass die einfach auf der Oberstufe sind. Weil unten ist .. Ich habe das Gefühl, unten ..entwickelt sich so viel...“

P4Z114-118

Die Generalist-vs.-Fachlehrer-Thematik taucht auch in dieser Handlungsstrategie wieder auf. Im Anschluss an eine verletzungsbedingte Unterrichtsdispensation von P4 wird eine Stellenpartnerin für P4 angestellt, die mit einer Doppelqualifikation als Primar- und Sportlehrperson in der Klasse sowohl den Sportunterricht als auch andere Fächer unterrichtet. Die Strategie, für den Sportunterricht an der Primarschule auch auf Fachlehrkräfte zurückzugreifen, wird an einigen Schulen nicht nur im Einzelfall, sondern systematisch angewendet [„...in der Stadt haben sie ja Sportlehrer...“P4Z118]. In der Begründung für eine solche Lösung, verweisen mehrere Primarschulexperten auf deren Bewältigungsrelevanz betreffend die meisten phänomen-spezifischen Schwierigkeiten.

- *Elternzusammenarbeit*

P4: „... Eines war noch ein Junge, das ist jetzt im Schwimmen. Der war sehr .. hat sehr Angst gehabt. Wir haben ihn sogar zeitweise auch dispensieren müssen vom Schwimmunterricht, weil .. wir waren zwei Lehrpersonen und eigentlich hätte er eine Einzelbetreuung gebraucht. Er konnte nicht schwimmen ... und /ehm wir haben das einfach nicht geben können. Wir hatten sonst noch sehr .. versch .. ja .. Niveauunterschiede und wir hatten .. 18 andere Kinder, die schwimmen wollten und manchmal haben wir es gemacht und da ist es einfach nicht .. wir sind einfach nicht vorwärts gekommen. ...“

[...]

„Das war für ihn nicht gut. Und dann haben wir einfach gesagt: Weisst du was, das hat keinen Sinn. Das hat keinen Sinn! Und das war noch schwer, dies einzusehen. Und dann mit den Eltern dies anzuschauen und .. den Eltern habe ich einfach dann gesagt: Ok, er kommt nicht mehr schwimmen, aber ich will einfach, dass Sie mit ihm gehen. .. Weil ich habe gemerkt: Der braucht eigentlich die Familie. Der braucht einfach noch die **Familie**, dieser Junge. Und .. im Schwimmen vielleicht am meisten. Und natürlich sonst auch: Er braucht sie daheim, nach der Schule, für die Schulhausaufgaben und .. die fehlt ihm irgendwie. Und dann habe ich denen dieses Zeug kopiert, das man da machen könnte, diese Übungen, etc.“

P4Z67

P1: „Dann habe ich .. /ehm .. Eltern mitgenommen ... und zwar habe ich immer **vier** Kinder Eltern zugeteilt. Also wir haben vorher geschaut, weisst du, wer ist Nichtschwimmer, das habe ich natürlich nicht so gut gewusst, weil ich nicht jede Woche mit ihnen schwimmen gehe. Von denen jetzt hier, wenn du jede Woche gehst, weisst du genau, wie die im Wasser sich bewegen, oder. Weisst genau, das können wir jetzt eben dem zumuten oder nicht. .. Dann haben wir Gruppen gemacht: Nichtschwimmer, die, die schon ein bisschen können, die, die **gut** können, oder. Und ich habe die genommen, die gut können.“

P1Z420

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von den Primarschulexperten betreffend verschiedene Schwierigkeiten im Schulsport gesucht. Schwierigkeiten mit einem einzelnen Kind, etwa betreffend die Themen Duschen, Sportbekleidung, Unterrichtsdispensation, Bewegungsdefizite, Gesundheits- und Ernährungsfragen oder das Verhalten des Kindes sind solche Schwierigkeiten. Im oben geschilderten Fall des Knaben, der im Schwimmunterricht überfordert ist, erkennt P4 in diesen Schwierigkeiten Verknüpfungen mit der Entwicklung des Primarschulkindes und der Familiensituation. Die Lehrperson bindet daher die Eltern quasi verpflichtend in die Verantwortung ein. Die Eltern werden angehalten, ihr Kind vom Schwimmunterricht freigestelltes Kind beim Erwerb des Schwimmens zu begleiten und zu unterstützen. Häufigere Formen der Zusammenarbeit mit den Eltern betreffen die elterliche Einbindung ins *Darumherum* bewegungskultureller Anlässe und in den Sportunterricht, wie am obigen Beispiel des Schwimmens deutlich wird: Die Eltern werden zugleich für den Transport ins Schwimmbad, als auch für Betreuungsaufgaben im Unterricht selber eingesetzt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird von den Primarschulexperten als wichtige Form der Nutzung personeller Ressourcen betrachtet, welche ausserhalb der Schule liegen. Elternzusammenarbeit als Handlungsstrategie richtet sich vorwiegend auf die Bewältigung der *sportunterrichtlichen Komplexität*, des *unsportlichen Primarschulkindes* und der Sicherung *körperlicher Integrität des Primarschulkindes*. Die Zusammenarbeit mit den Eltern bedarf gemäss den Primarschulexperten Sorgfalt, Einfühlungsvermö-

gen und Fingerspitzengefühl, besonders dann, wenn es um den Aspekt des *unsportlichen Primarschulkindes*, beziehungsweise um Defizite eines Kindes geht. P4 unterstreicht die Wichtigkeit der Zusammenarbeit mit den Eltern. Geht es konkret um den Aspekt des *unsportlichen Primarschulkindes*, schreiben die Primarschulexperten der gezielten Unterstützung des außerschulischen Bewegungs- und Sportverhalten durch die Eltern eine wichtige Rolle zu.

I: „Es ist gut ja. Ich habe dort ein bisschen fest nachgefragt. /Ehm Was begünstigt .. Was erleichtert den Umgang mit Kindern, die .. ein Bewegungs-, ich sage jetzt halt das trotzdem, -defizit haben? Was begünstigt den Umgang in der Schule und was erschwert dir als Lehrerin, den Umgang mit dem? Also so die Frage nach dem Kontext, wo du dann diese Kinder hast.“

P4: „Mmh. ... Begünstigen tut sicher, wenn ich mit den Eltern .. am selben Strick ziehe. Also wenn sie auch .. wie soll ich sagen? Wenn sie auch erkennen: Ok, das ist etwas .. Das stimmt. Das haben wir auch gemerkt. Wie können wir dem helfen? Und wenn sie sich nicht bedroht fühlen mit meiner Beobachtung. Und wo wir eigentlich für das Kind zusammen uns überlegen, was machen wir. Also, wenn die Eltern mitmachen. Oder .. ja. Wo wir dieses Kind jetzt in der Schule und zu Hause versuchen zu fördern, so wie dieses Kind das **kann**, also .. und braucht...“

P4Z282-283

- Für bestimmte sportliche Handlungsfelder Spezialisten von ausserhalb der Schule einbeziehen

P6: „Und als Vorbild, als jugendliches Vorbild, also ich habe immer auch darauf geschaut, dass eben .. jetzt im Skilager, dass wir junge Snowboardleiter haben und dass wir da .. dass wir /eh junge Leute haben und vor allem auch männliche Vorbilder, oder.“

P6Z295

Oftmals werden Spezialisten für neue sportliche Handlungsfelder, motorisch oder physisch anspruchsvollere Sportarten oder solche, an denen ältere oder gesundheitlich eingeschränkte Lehrpersonen nicht mehr selber aktiv teilnehmen können, beigezogen. Im Vergleich zur Kooperation mit den Eltern, steht hier hauptsächlich die sportpraktische Vermittlung im Interessenmittelpunkt und weniger die Betreuung oder die Mitarbeit im *Darumherum* eines Schulsportanlasses. Schneesport, Sportklettern, Eislaufen und Wassersportarten werden als Handlungsfelder bezeichnet, wo der Einsatz externer Experten praktiziert wird. P6 bringt zum Ausdruck, dass bei dieser Handlungsstrategie zusätzlich auch Genderaspekte oder das *Primat des Jungseins* im Sport berücksichtigt werden können. Fachliche Kompetenzdefizite der Primarlehrperson sind der hauptsächliche Beweggrund für diese Handlungsstrategie. Sie verweisen auf die Generalistenproblematik nicht nur in Bezug auf eine Überforderung durch die Breite des gesamtschulischen Fächerkanons, sondern vor allem auch betreffend die innerfachliche Vielfalt und Breite an Inhalten (Sportarten) bzw. sportlichen Bewegungs- und Handlungsfeldern.

8.3.2 Einbindung der Primarschulkinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts

Das Einbinden der Primarschulkinder lässt sich auch der oben beschriebenen Intention einer optimierten Nutzung personeller Ressourcen zuordnen. Aufgrund der hervorgehobenen Bedeutungszuschreibung durch die Primarschulexperten lassen sich die Verantwortungsübertragung an die Primarschulkinder sowie die Mit- und Selbstbestimmung betreffend den Sportunterricht in einer separaten Darstellung ausführlich darstellen.

Handlungs- und interaktionsstrategische Ansätze	Schwierigkeiten							
	Komplexität, Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsprozesses				Fachdefizite Lehrperson	Körperliche Integrität Lehrperson	Unsportliche Primarschulkinder	Körperliche Integrität Primarschulkinder
	Klarheit	Organisation	Intensität	Überblick				
Regeln, Grenzen und Konsequenzen festlegen „...Und da pfeife ich einmal, mache dieses Zeichen und dann kommen die...“ P8Z416	x	x	x	x			x	x
Mit- und Selbstbestimmung begünstigen „...sie bestimmen alles selber...“ P1Z149		x	x				x	x
Sportliche Kinder als Modelle einsetzen beim ‚Vorzeigen-Nachmachen‘ „...da hat es genug andere Kinder, die das können ...“ P3Z199	x	x	x	x	x	x		
Unterrichtserteilung durch Primarschulkinder „...in Gruppen, sie das Turnen geben zu lassen...“ P8Z148	x	x	x	x				

Abb. 30: Bewältigung von Schwierigkeiten im Sportunterricht: Einbindung der Primarschulkinder in die Verantwortung

- *Das Setzen von Regeln, Grenzen und das Nachsichziehen von Konsequenzen im Sportunterricht*

P7: „Ja, das muss man einfach am Anfang halt, wenn man die Klasse übernimmt, fragen, ob es schon Regeln gibt vom vorherigen Lehrer. Wenn man sie zum ersten Mal hat, von der ersten Klasse an, also gut, da kann man im Kindergarten nachfragen, aber da führe ich dann auch Regeln ein. Also wenn ich .. Ich habe drei Zeichen. Und zwar: Eine Hand hoch ist .. am Ort bleiben, beide Armen hinaus ist .. kommt auf die Linie, oder so (zeigt) .. kommen sie gerade in einen Kreis. Und da pfeife ich einmal, mache dieses Zeichen und dann kommen die.“

I: „Ok.“

P7: „Und das ist .. das braucht viel Geduld am Anfang, dass sie nicht noch weiter Ball spielen, nicht noch weiter sprechen und so. Aber wenn es dann einmal sitzt, dann merken sie auch selber: Hey, es schaut etwas hinaus. Man kann dann gerade sofort wieder .. /eh etwas machen. Ja.“

P8Z416-418

P1: „Wie wichtig Regeln sind, oder k l a r e, k l a r e Abläufe. Das ist einfach so. Und wenn zwei Kinder Matten aufräumen ... schieben die den Wagen hinein, die anderen haben **nichts** an diesem Wagen zu suchen.“

P1Z527

P7: „Und wenn eines auf dem Gerät umherfährt, dann greifst du ein. Du kannst ihm die Gelbe geben. Also ich habe rot - gelb. Im Sport ist das akzeptieren.“

P7Z578

Die Gestaltung des schulischen Zusammenlebens zwischen Lehrperson und Primarschulkindern über *Regeln* taucht als Lösungsansatz zum wiederholten Mal (vgl. Kap. 5 bis 7) auf. Entsprechend kann von einer übergeordneten Handlungs- und Interaktionsstrategie gesprochen werden, deren inhaltlicher Kern im Einbinden der Primarschulkindern und in der Kooperation zwischen Lehrperson und Primarschulkindern liegt. Die *Regeln-Strategie* und die darin aufgehobene Bedeutung der Interaktionsdimension kommen in den obigen Textauszügen zum Ausdruck. Regeln werden gemäss den Primarschulexperten auf die einzelne Klasse zugeschnitten. Sie werden im Idealfall von der nachfolgenden Klassenlehrperson übernommen und über Schuljahre hinweg in der Klasse weiterentwickelt [„...fragen, ob es schon Regeln gibt vom vorherigen Lehrer. Wenn man sie zum ersten Mal hat, von der ersten Klasse an, also gut, da kann man im Kindergarten nachfragen, aber da führe ich dann auch Regeln ein ...“ P8Z416]. Regeln werden primär durch die Lehrperson festgelegt. Gleichwohl bilden aus Sicht der Primarschulexperten das Entwickeln und die sinnstiftende Umsetzung der Regeln gemeinsam mit den Primarschulkindern, ein wichtiges Element dieser Handlungs- und Interaktionsstrategie. Hervorgehoben wird die Notwendigkeit der Regeltransparenz und die Verknüpfung an entsprechende Konsequenzen [„...Und wenn eines auf dem Gerät umherfährt, dann greifst du ein. Du kannst ihm die Gelbe geben...“ P7Z578]. Über die Erfahrung einer konsequenten Anwendung und Gültigkeit von Regeln im Sportunterricht wird deren Bedeutung für das Gelingen des Sportunterrichts den Primarschulkindern deutlich. Unter dieser Voraussetzung übernehmen sie Mitverantwortung für die Regeln [„...sie machen sich dann gegenseitig darauf aufmerksam ...“ P8Z428] und den Prozessverlauf, wie P7 im Einstiegszitat zu diesem Kapitel über das Beispiel der Schwierigkeiten betreffend *Bewegungszeit* und *Organisationsaspekt* verdeutlicht [„...Weil wenn man denen erklärt: Hört einmal, wenn .. wenn ihr diese Regeln nicht richtig einhaltet, dann kommt ihr weniger zum Turnen. Das leuchtet denen dann schon einmal ein. Oder sie machen sich dann gegenseitig. (Kind) Hey, komm hinunter und nimm diese Matte endlich hervor. Also ich gebe dann auch Verantwortung ab...“ P8Z428]. Die handlungs- und interaktionsstrategische Ausrichtung der Regelsetzung erfolgt über verschiedene Formen von Unterrichtsregeln, die nebst dem *Organisationsaspekt* hauptsächlich auf die Bewältigung der Phänomenaspekte *Klarheit* und *Überblick* ausgerichtet sind. Ob Kommunikati-

onsregeln (verbale Sprache, Zeichensprache), Verhaltensregeln, Abmachungen oder Unterrichtsregeln und Rituale, alle Formen von Regeln dienen der Strukturierung des Sportunterrichts [*„...Ich habe drei Zeichen. Und zwar: Eine Hand hoch ist .. am Ort bleiben, beide Armen hinaus ist .. kommt auf die Linie, oder so (zeigt) .. kommen sie gerade in einen Kreis. Und da pfeife ich einmal, mache dieses Zeichen und dann kommen die....“ P8Z416*]. Im Gesprächsausschnitt mit P1 oben wird die Ausrichtung von Regeln auf die Strukturierung des Unterrichtsprozesses - konkret auf den Phänomenaspekt *Klarheit* beschrieben [*„...k l a r e, k l a r e Abläufe ...“ P1Z527*]. P1 verweist in ihren Ausführungen auch auf *Verbotsregeln* [*„...die anderen haben **nichts** an diesem Wagen zu suchen ...“ P1Z527*]. In Sportspielen hat die Handlungsstrategie, über Regeln, Grenzen und Konsequenzen die phänomenspezifischen Schwierigkeiten zu bewältigen, eine besondere Bedeutung, wie in den Handlungsstrategien *Grenzen setzen durch Regeln und unmittelbares Eingreifen, Reflexive Diskussion des Fairplayverhaltens* und *mehrdimensionale Handlungs- und Interaktionsstrategie Auszeit* zur Bewältigung des Phänomens *Leisten-Wettkämpfen-Fairness* im vorherigen Kapitel dargestellt wurde. P7 bedient sich in schulischen Sportspielsituationen am Regelwerk, welches in den Sportspielen ausserhalb der Schule gilt. Daraus verwendet er das Sanktionssystem gelber und roter Karten [*„...Es gibt einfach zwei gelbe und dann können sie duschen gehen. Ich habe bis jetzt in meinen 15 Jahren einmal drei zum Duschen geschickt. Und das waren Tätlichkeiten...“ P7Z600*]. Im Sportunterricht überträgt P7 den Karten-Modus auch auf andere sportliche Handlungsfelder bzw. verwendet diesen Modus als generell gültiges Sanktionssystem im Sportunterricht [*„...das Problem zum Beispiel Turnen auf den Geräten im .. im Geräteraum drin. Und dort kassieren sie halt einmal zwischendurch eine gelbe, oder...“ P7Z600*]. Obschon die Rolle des ‚Regelhüters‘ in letzter Konsequenz bei der Lehrperson bleibt [*„...Dort musst du sie immer wieder schnell zu Disziplin aufrufen, obschon du Regeln machst, obschon du die Linie nach vorne nimmst, oder, wo .. wo das Spiel unterbrochen ist dann ...“ P7Z600*], wird über die Übertragung bspw. der Schiedsrichterrolle an die Kinder, ihre Einbindung in die Verantwortung als wirksame Massnahme beschrieben [*„...nächstes Mal bist du der Schiedsrichter...also in die Verantwortung einbinden oder auch solche übergeben....“ P6Z42*].

- *Mit- und Selbstbestimmung der Primarschulkinder begünstigen*

P1: „Mmh. Und dann entscheiden **sie** eigentlich das Tempo. Wie schnell und wie viel sie rennen, wie viele Runden. Und dann wenn sie nicht mehr mögen, das entscheiden auch sie, kommen sie in den Boxenstopp. Liegen auf die Matten und dann hat es dort 3, 4 Mechaniker. Die bestimmen wir vorher, wer die Mechaniker sind. Und dann machen wir auch ab, was die /eh dem Kind machen, das liegen kommt, das müde ist. Und dann schütteln wir zum Beispiel alle Extremitäten weisst du so leicht, oder ein bisschen auf den Rücken klopfen oder irgendwie so etwas. Oder noch tanken, weisst du so ins Ohr hinein tanken. Und dann rennen sie wieder. Und dann können sie wieder gehen. Aber es ist sehr.. sie bestimmen alles selber. Und da bin ich immer erfreut und erstaunt, wie sie **rennen mögen**. Wie die ein /eh .. einen Drang haben.“
P1Z149

P8: „Ja, ja. Also das hat super geklappt bei den 5. und 6. Klässler. Also ich .. wir haben eine Zeitlang einmal ein bisschen Fussball gespielt und dann haben die Mädchen gesagt: Wir spielen immer nur Fussball! Und dann habe ich gefragt: Was wollt denn ihr machen? Dann haben sie gesagt: Etwas Tänzerisches. Und dann habe ich gesagt: Gut, etwas Tänzerisches. Dann haben die Jungs gemotzt. Dann habe ich gesagt: Ja, ok. Gut jetzt machen wir 3er Gruppen und jede Gruppe macht das, was sie will. Und dann waren Volleyballstunden da, es waren Badmintonstunden da, Tennisstunden, noch einmal Fussball, noch einmal Tanzen. Aber das war dann ok. Es gab dann ein Gemisch von allem .. wo schlussendlich auch die Mädchen von den .. in Gänsefüsschen jetzt "typischen" Jungensachen gesagt haben: Es hat "gfägt" und umgekehrt.“

P8Z150

Betrachten wir noch einmal die von P1 geschilderte Unterrichtssequenz *Autorennen*, welche ebenfalls zur Beschreibung der körperlichen Leistungsbereitschaft der Kinder herangezogen wird (siehe Kap. 7, S. 221f.). Darin wird die Verknüpfung von individuell angepasster Bewegungszeit mit der Bewegungsautonomie der Primarschulkinder beschrieben. Den Primarschulkindern wird mitbestimmtes und selbstbestimmtes Handeln betreffend die Unterrichtsaspekte *Unterrichtsinhalt* (Autorennen), *Bewegungszeit* (individuelle Passung) und *Unterrichtsmethode* (spielerisch, offen, themenorientiert) ermöglicht. Darüber hinaus fällt in Anknüpfung an die Regelstrategie auf, dass Regeln in der Unterrichtssequenz *Autorennen* ebenfalls von den Kindern entwickelt werden. Im Gesprächsausschnitt von P8 oben wird deutlich, inwiefern durch Mit- und Selbstbestimmung einerseits Unterrichtsinhalte festgelegt, und andererseits die bedingungsrelevante Genderthematik zu bewältigen versucht werden. Mit der Verantwortungsübertragung an die Kinder schafft sich die Lehrperson sportpädagogische Handlungsfreiheiten und -flexibilität. Sie kann sich so bspw. vom Unterrichtsgeschehen räumlich entfernen, um einen besseren Überblick zu haben, wie P7 nachfolgend beschreibt. Oder sie kann durch die Verantwortungsübertragung an die Primarschulkinder das Ganze des Unterrichts besser im Auge behalten und somit den Aspekten Sicherheit, Klarheit und Organisation gebührend Rechnung tragen.

P7: „Schaut, /ehm .. geh nicht auf alles ein, nimm dich zurück, steh auch einmal in .. in die Ecke und schau zu. Nimm ja nicht die Geräte selber hervor. Lass sie hervornehmen...“

P7Z578

- *Sportliche Kinder als Modelle einsetzen beim ‚Vorzeigen-Nachmachen‘*

P2: „Weisst du, das gibt es ja schon jetzt. Ich meine, es gibt ja schon jetzt ... /ehm .. ich muss doch den kleinen Napoleon nicht können, damit ich das den Kindern beibringen kann. ... Oder ich habe ja schon jetzt Kunstturner in der Klasse, die machen alles andere als ich .. also weisst du, die leben in einer anderen Kunstturnerwelt als ich.“

P2Z299

Oftmals verfügen einzelne Primarschulkinder im Schulfach Sport, aufgrund ihres ausgeprägten ausserschulischen Bewegungsverhaltens, über sehr weitreichende sportart-spezifische Fachkenntnis und Fertigkeiten und über gründliche Regelkenntnisse in Sportspielen. Nicht selten übertreffen sie diesbezüglich auch die

Lehrperson. Diesen Sachverhalt gilt es, so P2 und andere Primarschulexperten, im Sportunterricht zu nutzen, indem diese Kinder beim Vorzeigen und Modellstehen dort eingebunden werden, wo es bspw. um das Bewegungslernen geht [„...Ja, ich kann klar kein Rad vorzeigen, aber da hat es genug andere Kinder, die das können, oder...“ P3Z199]. Oder indem man den Primarschulkindern in Spielsituationen die Aufgaben des Mannschaftskapitäns, des Coaches oder des Schiedsrichters überträgt. Diese Strategie zielt auf die Bewältigung komplexitätsbestimmender Faktoren des Unterrichts, bspw. fachliche bzw. sportpraktischer Defizite der Lehrperson, und auf die Gewährleistung der körperlichen Integrität der Lehrperson ab.

- *Erteilen von Sportunterrichtssequenzen durch Primarschulkinder*

Im Vergleich zur Strategie der Mit- und Selbstbestimmung ist die Verantwortungsübertragung an die Kinder bei dieser Handlungsstrategie umfangreicher. Die Primarschulkinder übernehmen die Rolle des Lehrenden, planen eine Unterrichtssequenz und führen sie mit der Klasse durch [„...in Gruppen, sie das Turnen geben zu lassen...“ P8Z148].

8.3.3 Konzeptionen sportunterrichtlichen Handelns weiterentwickeln

P2: „...man kann vom Gang aus auch Schlittschuh laufen unterrichten. Es gibt /eh Hochschwanger, die dies auch tun. Aber wir müssen halt einfach vielleicht auch Methoden dazu kennen lernen. Aber ich denke auch, dass Leute wirklich Schlittschuh laufen gehen .. die besser nicht gingen. Ohne dass sie etwas dafür können. Und dann haben wir einmal so .. dann haben wir zusammen angeschaut: Wie können wir das machen? Und dann hatte sie gerade eine ganz eine gute Idee. Hat gesagt: Ich stelle einmal .. mit einer Kollegin zusammen so eine .. so einen .. so einen Methodenkoffer zusammen, dass unser Unterricht im Schlittschuh laufen noch ein wenig einen Aufbau hat in A-Dorf, 1. bis 6. Klasse.*

P2Z34

Über das Beispiel des *Eislauf-Methodenkoffers* wird wiederholt auf die Bedeutung der Kooperation unter den Lehrpersonen hingewiesen und damit auch auf die Handlungsstrategie einer optimierten Nutzung personeller Ressourcen. P2 beschreibt eine Handlungsstrategie, die aus der Weiterentwicklung gängiger Vorstellungen über die Rolle der sportunterrichtenden Primarlehrperson und über ihr sportunterrichtliches Handeln entsteht. Ausgehend vom Problem einer eingeschränkten Unterrichtsbefähigung - hier aufgrund fehlender Fachkompetenz oder Schwangerschaft der Lehrperson - wird im Lehrerteam gemeinsam nach einer Lösung gesucht, wie unter diesen Umständen der Sportunterricht erteilt werden kann. Mit Hilfe eines *Methodenkoffers* wird das Erteilen des Sportunterrichts auch unter den genannten Schwierigkeiten ermöglicht. Die vorausgehende kritische Betrachtung und Weiterentwicklung gängiger Konzeptionen über die Rolle der Sportlehrerrolle und ihr sportunterrichtliches Handeln, ermöglicht die Unterrichts-

erteilung auch unter den erwähnten Schwierigkeiten und gewährleistet die körperliche Integrität der Lehrperson.

Die hier beschriebene grundlegende handlungsstrategische Ausrichtung auf das Innovieren und Weitentwickeln des eigenen sportunterrichtlichen Handelns kommt in unterschiedlichen Ausprägungen zum Ausdruck. Die Beispiele in der Abb. 31 beinhalten als Gemeinsamkeit einen, *der Handlungsstrategie vorgelagerten Prozess des Überdenkens und der Weiterentwicklung bestehender sportunterrichtlichen Konzeptionen.*

Handlungs- und interaktionsstrategische Ansätze	Schwierigkeiten							
	Komplexität, Sicherung und Kontrolle des Unterrichtsprozesses				Fachdefizite Lehrperson	Körperliche Integrität Lehrperson	Unsportliche Schüler	Körperliche Integrität SuS
	Klarheit	Organisation	Intensität	Überblick				
Kinder beobachten und Coachen „...mehr den Kindern Coach sein...“ P2Z293	x	x	x		x	x	x	x
Vorbereiten einer optimalen Lernumgebung	x	x	x	x			x	
Weiterentwicklung des eigenen Lehrerhandelns durch Vergleiche „...wenn du .. dem Schiedsrichter Meier zuschaust...“ P7Z172	x	x	x	x	x			
Methodisch-didaktische Akzent- und Prioritätensetzung „...jetzt "hü", jetzt Bewegung...“ P5Z412	x	x	x	x				
Selber mitmachen und mittun im Sportunterricht „...Turnstunden, wo ich wirklich mitwirken kann...“ P8Z601	x	x	x				x	

Abb. 31: Erweiterte Konzeptionen sportunterrichtlichen Lehrerhandelns, um Schwierigkeiten im Sportunterricht zu bewältigen

- *Kinder beobachten und coachen*

P2: „Ja. Aber auch dort. Weisst du, ich vergleiche es mit den Computern. Es ist ja dort dasselbe. Bei den Computern haben ja auch .. /ehm .. die Kinder mit der Zeit viel mehr und wir müssen lernen mit dem umzugehen, dass die Kinder besser können .. am Computer, jetzt. Dort sind wir ja dran es zu lernen, .. dass wir dort mehr den Kindern Coach sein müssen und **Anleitungen** geben müssen bezüglich Inhalt, nicht bezüglich ... **Wie** - am Computer. Beim Sport, denke ich, wäre es eigentlich ... ist es eigentlich auch nicht schlimmer, wenn die mehr können als wir .. als ich. Ich muss einfach denen, die weniger können, auch zeigen, wie sie dorthin kommen können und de-

nen, die mehr können halt auch zeigen und sagen.. und was kannst du jetzt noch und wie könntest du jetzt noch und versuch noch...

P2Z293

P3: „Und was mir auffällt bei den Kindern, ist so die unterschiedlichen .. Fähigkeiten, die sie mitbringen im selben Alter. Es hat also Kindergartenkinder gehabt dabei, die ganz schon geschickt mit einem Seil **darüberspringen** konnten. Ich habe ihnen nicht das Seil gedreht, sondern nur einmal darüberspringen, wenn es sich bewegt. Und andere, die da sehr viel noch .. zaghaft waren, was Reaktionen anbelangt. Und das hat mich so .. Und ganz wichtig in dieser Situation .. war es, dass ich sie gecoacht habe. So vor allem die, die weniger gewagt haben. Wenn ich ihnen gesagt habe: Geh jetzt, einmal ist **gut!** Einmal darüber zu kommen ist gut.“

P3Z16

Sowohl P2 als auch P3 verweisen auf die enge Verzahnung zur bereits dargelegten Handlungsstrategie des Schülereinbezugs. Verdeutlicht am Beispiel des Computers, richtet sich diese Strategie auf das Hinterfragen und Verändern jenes Rollenverständnisses, welches den (all-)wissenden Lehrer einem unwissenden Primarschulkinder gegenüber stellt. P2 betrachtet das Überdenken und Weiterentwickeln von Vorstellungen und Konzeptionen über die eigene Lehrerrolle und über das Lehrerhandeln als eine Voraussetzung dafür, der Individualität kindlichen Lernens - hier beispielhaft betreffend den Erwerb von Computerwissen - Rechnung tragen zu können [„...wir müssen lernen mit dem umzugehen...“ P2Z293]. Zu einer solchen Weiterentwicklung gehört auch die Bereitschaft und Offenheit zur Veränderung des eigenen Lehrerhandelns [„...Dort sind wir ja dran es zu lernen, .. dass wir dort mehr den Kindern Coach sein müssen...“ P2Z293]. In den beiden Gesprächsausügen mit P2 und P3 lassen sich diesbezüglich verschiedene Akzente der Neuausrichtung erkennen. So ist die Rolle des Coaches eng mit der Tätigkeit des *Beobachtens* von Kindern und Lernsituationen verknüpft [„...dann ist es auch mehr ein .. mehr ein .. ein Beobachten...“ P3Z734]. Ein coachendes Lehrerhandeln ist zudem gekennzeichnet durch eine ausgeprägte Fokussierung auf die Individualität kindlichen Lernens [„...die unterschiedlichen .. Fähigkeiten, die sie mitbringen im selben Alter...“ P3Z16], darauf aufbauend auf das Stellen passender Lernaufgaben [„...Ich habe ihnen nicht das Seil gedreht, sondern nur einmal darüberspringen, wenn es sich bewegt...“ P3Z16], das ermutigende Zugstehen individueller Lernzeit [„...da sehr viel noch .. zaghaft waren...“ P3Z16] das Stärken des Kindes durch eine angepasste Zielorientierung und durch wertschätzenden Anerkennung [„...Geh jetzt, einmal ist **gut!** Einmal darüber zu kommen ist gut...“ P3Z16]. Eine so verstandene Weiterentwicklung und Neubestimmung der eigenen Lehrerrolle verweist auf die bereits dargestellte handlungsstrategische Ausrichtung des *Einbindens der Primarschulkinder*.

- *Vorbereiten einer optimalen Lernumgebung*

P3: „...die Rolle der Lehrperson ist, auch .. auch Umgebungen zu gestalten und dann die Kinder /eh ... dass sie dann anhand von diesen /eh .. Bewegungslandschaften Erfahrungen machen. Das hat sich schon verändert.[...] Und vorher sind vielleicht alle vor der .. hast du alle vor den .. Stangen gehabt in Gruppen und dann sind sie an den Stangen hinaufgeklettert .. hast du Übungen

*gemacht an der Stange mit ihnen und dann haben sie noch irgendwie einen Parcours gemacht, bis sie wieder bei den Stangen waren. Hast ein bisschen **anders** an den Geräten gearbeitet.“*
P3Z732

*P2: „Aber wir müssen wie lernen, oder geschult werden.. Das ist wirklich wie bei den Computern. Wie kann ich mit dieser veränderten Lehrerrolle umgehen? Dass ich nicht mehr alles .. vorzeige und besser kann? ... Sondern dass ich wie die **Anlage** schaffe, damit die Kinder dann wie selber schauen können oder .. also nicht nur .. ich kann nicht nur .. die Dinge aufstellen und sagen: *Deboutillez vous* .. und das ein Jahr lang. Das geht schon nicht. ...“*
P2Z299

Die Handlungsstrategie, welche das *Vorbereiten einer optimalen Lernumgebung* in den Mittelpunkt des Lehrerhandelns stellt, mag vom geneigten Leser auf den ersten Blick als Antwort auf den Bedingungsfaktor unzureichender sportpraktischer Kompetenzen der Lehrperson betrachtet werden. Tatsächlich dient diese Handlungsstrategie aus Sicht der Primarschulexperten aber zur Bewältigung kindlicher Individualität im Bewegungsverhalten [„...dass ich wie die **Anlage** schaffe, damit die Kinder dann wie selber schauen können...“ P2Z299]. Die Akzentuierung des Lehrerhandelns auf das Vorbereiten, Organisieren und Gestalten einer optimalen Lernumgebung macht deutlich, dass sportpädagogische ‚Apathie‘ aufgrund unzureichender Fachkompetenz offensichtlich keinen Platz hat. P2 unterstreicht vielmehr das Herausforderungsmoment dieser Handlungsstrategie [„...ich kann nicht nur .. die Dinge aufstellen und sagen: *Deboutillez vous* ...“ P2Z299]. Primarschulexperten verknüpfen das Vorbereiten einer optimalen Lernumgebung mit der Unterrichtsmethode ‚offenen Unterrichts‘.

- *Weiterentwicklung des eigenen Lehrerhandelns durch ‚Vergleiche‘*

P7: „Dem Meier .. eine Zeit lang hat einmal der .. haben sie dem Fussballschiedsrichter dem Meier, haben sie .. haben sie ein Mik hingegen und haben ihn einmal begleitet und die Kamerafokus nur auf ihn.“

I: „Das habe ich gar nie gesehen.“

P7: „Was er dort mit den Leuten gesprochen hat auch oder eben nicht gesprochen hat und was er mit Zeichen gearbeitet hat. Und dann habe ich gemerkt, wenn du mit den Kindern mit Zeichen arbeitest und nicht zu viel sprichst, dann ist .. die Aufmerksamkeit auf dich als Schiri viel grösser, als wenn du dauernd sprichst. Wenn du zu wenig sendest .. mit der Pfeife, dann nehmen sie dich nicht mehr wahr und dann gibt es /eh eine Au .. eine Eigendynamik ins Spiel hinein. Also musst du zwischendurch einfach einmal senden.“

I: „Mmh.“

P7: „Also das heisst: Selten sprechen aber so knapp, dass sie .. dass sie trotzdem noch die Aufmerksamkeit haben müssen, nicht dass du es "verschnurisch". Und nachher ist mir etwas auch noch aufgefallen, wenn du .. /ehm entscheidest, ein Spiel weiterlaufen zu lassen, gibt es viele Leute, die .. nichts sagen. Und das wirkt, /ehm wie ein unsicherer Schiri.“

P7Z172-176

P7 umschreibt und konkretisiert den Ansatz zur Weiterentwicklung eigener Vorstellungen und Konzeptionen sportunterrichtlichen Handelns am Beispiel der Spielleiter- bzw. Schiedsrichterrolle. Eigene Vorstellungen zur Spielleiterrolle werden verglichen und reflektiert, im vorliegenden Beispiel auf der Grundlage

einer filmischen Beobachtung eines Berufsschiedsrichters. Der Erkenntnisgewinn aus dem Perspektivenwechsel betrifft in diesem Fall die Aspekte Kommunikation und Interaktion [...*Und dann habe ich gemerkt, wenn du mit den Kindern mit Zeichen arbeitest und nicht zu viel sprichst, dann ist .. die Aufmerksamkeit auf dich als Schiri viel grösser...*“ P7Z174]. Im konkreten Verweis auf den Gebrauch der Zeichensprache kommen sowohl die Interaktionsdimension des Kommunikationsaspekts als auch die Belastungsrelevanz einer überwiegend verbalen Kommunikation zum Ausdruck.

- *Methodisch-didaktische Akzent- und Prioritätensetzung*

P5: „Und für **mich** persönlich ist halt dann Turnunterricht das Nonplusultra in der .. jetzt "hü", jetzt Bewegung voll, oder.“

I: „Dort ist es nicht .. dann auch mehr nebenbei, dort ist es: Voilà, das ist jetzt .. machen wir das.“

P5: „Ich finde einfach, oder, wie du im Rechnen halt manchmal intensive Phasen tust, ist Bewegung ist mir die Hauptintensivphase im Turnunterricht. Halt: Jetzt hü, jetzt .. wollen wir nicht da stundenweise etwas erklären. Jetzt halt Bewegung.“

P5Z412-414

P5: „Es ist für mich auch Turnen. Aber es ist nicht .. Turnunterricht. Im Sinn von ... du lernst ihnen nicht Ringe turnen. Du lernst ihnen nicht am **Reck**. ... Es ist mir mehr ... also .. Im Turnunterricht selber versuche ich ihnen .. erstens intensive Bewegung, dass sie schwitzen können, dass sie sich endlich voll bewegen, plus dass du .. technische Sachen ihnen bebringst.“

P5Z368

Die beiden Gesprächsauszüge mit P5 beschreiben eine dritte Handlungsstrategie, die auf eine Veränderung eigener Unterrichtskonzeptionen ausgerichtet ist. Dabei geht es um die Prioritätensetzung innerhalb der sportdidaktischen Aspekte, die zur Inszenierung des Sportunterrichts berücksichtigt werden müssen und damit gleichzeitig um eine Akzentsetzung im eigenen sportunterrichtlichen Lehrerhandeln. Mit dem Hervorheben der *Bewegungszeit* als übergeordneten Unterrichtsaspekt [...*jetzt "hü", jetzt Bewegung voll...*“ P5Z412] strebt P5 inhalts- und zielbezogene *Klarheit* an, welche nicht nur eine bewältigungsrelevante Bedeutung betreffend die phänomenalen Schwierigkeiten hat, sondern offenbar auch Handlungssicherheit gibt. Die didaktische Schwerpunktsetzung kommt auch in der Voranstellung der *Bewegungszeit* [...*erstens intensive Bewegung, dass sie schwitzen können, dass sie sich endlich voll bewegen ...*“ P5Z368] gegenüber dem *Erwerb von Fertigkeiten* [...*plus dass du .. technische Sachen ihnen bebringst ...*“ P5Z368] zum Ausdruck.

- *Selber mitmachen und mittun*

P6: „Das .. das Tüpfchen auf dem i ist die Motivation, .. die .. also eben die Ideen: Was mache ich genau? Die Inhalte sind .. sind ..genau ich muss es tun. Also das Tun, das ist ja auch etwas. Also dass man .. dass man es mitmacht, dass man es vormacht, dass man .. dass man mit .. trägt.“

P6Z287

I: „Also dieses Selber-Mitmachen.“

P8: „Ja, ja das .. haben die Kinder gerne. Auch die Unterstufenschüler. Das .. das .. die haben Freude, wenn der Lehrer etwas mitmacht.“

I: „Und wie ist es für dich, dieses Selber-Mitmachen?“

P8: „... Ja, ich habe lieber diese Turnstunden, wo ich wirklich .. Ich weiss ja meistens im Voraus: Ja, hier muss ich mehr schauen, kann weniger mitmachen. Oder hier kann ich jetzt wirklich auch einmal **voll** mitwirken.“

P8Z598-601

Die Bedeutung einer aktiven Teilnahme der Lehrperson am Sportunterricht ist auch in der Handlungsstrategie *Perspektivenwechsel ermöglichen durch die Übernahme anderer Rollen* dargestellt (vgl. Kapitel 7.3.7). Das Mittun der Lehrperson scheint nicht nur zur Bewältigung von Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Phänomen *Leisten-Wettkämpfen-Fairness* einen Lösungsansatz darzustellen, sondern darüber hinaus auch für die beschriebenen Probleme, welche den Sportunterricht generell betreffen. Die Erweiterung des Rollenverständnisses als sportunterrichtende Lehrperson kommt im *Mittun* zum Ausdruck, darin also, dass der Lehrer auch ab und zu die (Spiel-)Tätigkeit des Lernenden ausführt. Die Doppelrolle *Lehrer/Mitspieler* zielt auf eine Beteiligung der Lehrperson an der Lernsituation bzw. auf eine optimierte Begleitung (Coaching) des Lernenden ab. Auf die Phänomenschwierigkeiten bezogen, richtet sich das Mittun auf die Bewältigung der Unterrichtskomplexität, sofern als Mitspieler die Aspekte *Bewegungszeit*, *Klarheit* und *Organisation* direkt gesteuert werden sollen. Auch dem Aspekt *unsportlicher Primarschulkinder* soll mit dieser Handlungsstrategie Rechnung getragen werden [„...ich habe immer in diesen Mannschaften mitgemacht, die vom Papier her halt ein bisschen schwächer ...“ P8Z597]. Die Primarschulexperten machen aber auch aus motivationalen Gründen selber mit und verweisen auf Interaktionsdimension des Mittuns [„...die haben Freude, wenn der Lehrer etwas mitmacht ...“ P8Z599].

Insgesamt scheint es bei dieser Handlungsstrategie um eine besondere Form von Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson zu gehen [„...dass man es mitmacht, dass man es vormacht, dass man .. dass man mit .. trägt ...“ P6Z287], die das Gelingen des Sportunterrichts gewährleisten soll [„...Diese Turnstunden, wo ich wirklich mitwirken kann ...“ P8Z601].

8.3.4 Stärkung der eigenen Ressourcen und der eigenen Sportlichkeit

P4: „Also dass ich selber .. mich wohl fühle. Dass ich selber .. Ich merke das auch, .. ich habe manchmal auch ein Bewegungsbedürfnis. Also da muss ich heimkommen können und mit dem Velo gehen können und ich komme wieder und es ist gut. Oder irgendetwas. Dass ich mich als Lehrperson auch bewusst bin, dass ich .. /eh .. ja, dass ich meinen Körper auch wahrnehme. Es sagen sehr viele .. die sagen, sie seien müde oder das Kopfweg, das viele Leute haben und so. Ich denke, da habe ich genau dieselbe Verantwortung, dass ich möglichst .. **gut** um 8 Uhr vor diesen Kindern .. also gut .. dass ich möglichst ... verantwortungsvoll um 8 Uhr vor diese Kinder stehe. Also dass ich auch Verantwortung für mich, für meinen Körper und für meine Gesundheit habe.“

I: „Mmh.“

P4: „Dass ich .. ja, vor diese Klasse stehen kann. Weil die können nichts dafür, irgendwie wenn

ich .. wenn ich halt so viel gearbeitet habe oder so viel Aufsätze korrigieren musste oder frag nicht, dass ich keine Zeit hatte, joggen zu gehen oder dass gewisse manchmal sagen: Ich hatte keine Zeit. Das ist nicht das Problem der Kinder, sondern deins! Das dünkt mich auch wichtig...
P4Z620-622

In dieser handlungsstrategischen Ausrichtung ist auffallend ein Selbstbezug aufgehoben. Aus dem Blickwinkel der Beanspruchungs-/Bewältigungsmodelle (vgl. Kap. 3.2) ist dieser Ansatz bedeutsam, weil über die Stärkung eigener physischer Ressourcen eine Grundlage zur Bewältigung von Alltagsbelastungen geschaffen werden soll. Die Übernahme von Verantwortung auch für das eigene physische und psychische Wohlbefinden und für die persönlichen Bewegungs- und Sportbedürfnisse wird von einigen Primarschulexperten als Bedingungsfaktor dafür betrachtet, in der Schule der anspruchsvollen Lehrerrolle gerecht werden und damit verbundene Anforderungen besser bewältigen zu können. Der Selbstbezug verweist ebenfalls auf eine Erweiterung des sportpädagogischen Rollenverständnisses der Lehrperson. Bezogen auf den Sportunterricht geht es nämlich offensichtlich auch um die Schaffung von Authentizität und Echtheit zwischen dem Handeln als sportunterrichtende Lehrperson und dem eigenen Bewegungs- und Gesundheitsverhalten. Immerhin stellen einige Primarschulexperten bei den Primarschulkindern eine hohe Bedeutungszumessung an die ‚Sportlichkeit‘ der Lehrperson fest. Zudem zielt diese Handlungsstrategie deutlich auf die Bewältigung des Phänomenmerkmals *unzureichender Fachkompetenzen* ab.

8.3.5 Ausweich- und Vermeidungsstrategien bei unzureichender Fachkompetenz

*P1: „Das ist mir geblieben, das kommt mir noch heute in den Sinn, darum gehe ich **wenig** in öffentliche Bäder baden. Weil ich dort irgendwie den Überblick nicht habe, nicht mehr habe über alle Kinder, oder.“*
P1Z420

Zur Bewältigung des Aspekts *unzureichende Fachkompetenz* werden ähnlich wie bei der Sicherheitsthematik auch *Vermeidungsstrategien* eingesetzt, wie P1 am Beispiel des Schwimmsports verdeutlicht. Obschon die Lehrperson den Sportunterricht selber erteilt, lässt sie doch bestimmte Aktivitäten, Sportarten oder sportliche Handlungsfelder beiseite. Die Vermeidungsstrategie ist zu unterscheiden von den Handlungsstrategien des *Stundenabtauschs* und des *Teamteachings* (vgl. Kap. 8.3.1), die auf eine optimierte Nutzung personeller Ressourcen ausgerichtet sind. Bei diesen Strategien erteilt die Lehrperson den Unterricht nicht selber. Den Primarschulkindern werden aber dennoch keine Aktivitäten, Sportarten oder sportliche Handlungsfelder vorenthalten.

8.4 Konsequenzen

Die von den Primarschulexperten zum Ausdruck gebrachten Konsequenzen aus ihrem Lehrerhandeln lassen sich in Bezug zu den fünf übergeordneten handlungsstrategischen Ausrichtungen darstellen.

- *Die optimierte Nutzung personeller Ressourcen begünstigt die Entwicklung eines ‚sportpädagogischen fil rouge‘ im Handeln der Lehrperson und betreffend das Leitbild einer Schule. Die personelle Zusammenarbeit hat in Bezug auf die Phänomeneigenschaften eine belastungsreduzierende Wirkung, die hauptsächlich in der geteilten Verantwortung gründet.*

P1: „Das ist natürlich schon viel einfacher. Da stell.. weil das aufzustellen, ‚Mut tut gut‘ aufzustellen, das ist .. s a g e n h a f t.“

I: „Mmh, mmh.“

P1: „Und die machen gute Erfahrungen mit dem.“

I: „Ja.“

P1: „Dann **machen** sie es eben auch.“

I: „Also sobald du im Team bist, ist es verpflichtend. Du weisst: Ich muss, weil der Nächste hat auch noch ...“

P1: „Und das Turnen wirkt viel vorbereiteter. Weil sie sprechen vorher zusammen.“

P1Z656-662

Verschiedenen Primarschulexperten sprechen der *optimierten Nutzung personeller Ressourcen*, insbesondere den Zusammenarbeitsformen positive Folgen zu. Sie werden umschrieben als Absprachen und Koordinationsbemühungen betreffend *Inhalt, Planung* und *Durchführung* des Sportunterrichts, die der einzelnen Primarlehrperson die Entwicklung einer eigenen sportpädagogisch-konzeptionellen Linie erleichtern. Zudem unterstützen diese Strategien die Konsensbildung, wenn es um die *fachlich-konzeptionellen Ausrichtung* (Leitbild) als Gesamtschule geht. Dies wiederum führt zu einer *erhöhten Verbindlichkeit* für die einzelne Lehrperson bei der Umsetzung sportpädagogischer Leitlinien. Die darin zum Ausdruck kommende, *gemeinsam getragene Verantwortung* für die Sache des Sportunterrichts, wird von den Primarschulexperten als weitere positive Konsequenz beschrieben. So führt beispielsweise die gemeinsame pädagogische Verantwortung von zwei Lehrpersonen für ein Primarschulkind zu einer *Perspektivenerweiterung*, die das *Erkennen und den Umgang mit Defiziten oder Talenten* eines Kindes erleichtert. P4, welche zusammen mit einer anderen Lehrperson eine Klasse führt, erwähnt das *Tagebuch* als Instrument, um Lern- und Entwicklungsverläufe der Primarschulkinder zu dokumentieren. Es belegt in schriftlicher Form die Zusammenarbeit und die geteilte Verantwortung, und es dient den beiden Lehrpersonen als Reflexionsinstrument [„...Meine Stellenpartnerin und ich schreiben jeden Tag zu jedem Kind hinein. Manchmal .. unstrukturiert, manchmal strukturiert und schreiben einfach auf, was uns aufgefallen ist. Und manchmal ist es noch gut .. und wir sehen uns alle 14 Tag intensiv, da besprechen wir gewisse Kinder eben...“ P4Z436]. P8 beschreibt die Zusammenarbeit mit dem Zusatzdienst Psychomotorik als hilfreich und belastungs-

reduzierend, weil die Verantwortung für das Primarschulkind auf mehreren Schultern lastet. Der in verschiedenen Handlungsstrategien aufgezeigte Einbezug von Spezialisten (Sportlehrer, Psychomotoriker usw.) dient der Bewältigung *fachlicher Defizite der Lehrperson* und erleichtert den Umgang mit *kindlicher Individualität*, speziell mit Stärken und Schwächen von Primarschulkindern [„... Also die hat wirklich .. Bewegungsabläufe oder Mankos oder .. oder **Talente** entdeckt, wo ich .. das nicht kann als Primarlehrerin, mit meiner Ausbildung...“ P4Z116].

- *Positive Folgen aus der Einbindung der Kinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts*

P2: „Und ich behaupte trotzdem, dass diese Kinder im Turnunterricht oder auch in diesem Bereich /ehm durch das Vorzeigen des Napoleons profitieren können.“
P2Z299

P7: „Es ist unglaublich, wie viel dass du im .. im Bereich Regelwerk machen kannst.“

I: „Mmh.“

P7: „Und zwar nicht nur das Regeln-Einhalten sondern auch zu diskutieren darüber, wieso du diese Regel jetzt dort nicht anwenden kannst. Zu **differenzieren**.“

I: „Und wieso bringst du jetzt das noch einmal? Wieso ist das so wichtig? Kannst du das noch ein bisschen sagen, für dich? Diesen ganzen Teil. Das hast du ja schon ganz am Anfang gesagt, eigentlich.“

P7: „Weil sich das aus der Sporthalle ins Schulzimmer nimmt. ... Das nehmen sie mit. Und aus den Vereinen kommt es auch ins Schulzimmer. Und weil du spürst, dass sie das stark macht.“

I: „Was macht sie stark?“

P7: „Stark.“

I: „Wenn sie was?“

P7: „Dass .. wenn sie Regeln kennen, Regeln einhalten können. Das gibt ihnen Halt, oder.“

P7Z740-748

Die Primarschulexperten schreiben der Verantwortungsübertragung für das Gelingen des Sportunterrichts eine *identifikationsstiftende Wirkung* auf die Primarschulkinder zu. Sie bezieht sich sowohl auf den *Inhalt* als auch den *Prozess* des Sportunterrichts. Die Mitverantwortung wirkt sich zudem positiv auf das *Lernengagement* der Primarschulkinder aus. Die Ausgestaltung des Sportunterrichts über Regeln führt gemäss Primarschulexperten zu einer *Stärkung der Kinder* und zur *Rahmung des sozialen Zusammenlebens*. P7 macht deutlich, dass Regeln aus dem Sportunterricht auch im Schulalltag Gültigkeit finden, und es damit zu positiven Effekten auf das gesamtschulische Zusammenleben kommt.

- *Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen eigenen sportunterrichtlichen Lehrerhandelns haben eine begünstigende Wirkung auf das methodisch-didaktische Verstehen und auf die sportunterrichtliche Handlungsflexibilität.*

P9: „Also .. ich habe wirklich dort .. als 24 Jährige habe ich nochmals extrem Fortschritte eben auch gemacht und fand: Hey, doch. Da aber .. Habe aber auch gemerkt, das ist nicht mehr das-selbe, ob du das als Kind machst diese Bewegungsabläufe oder als .. ich habe schon .. ich meine, ich musste mich extrem überwinden zum Teil oder auch Sachen .. ja. Und dort .. und dort merkte ich auch wie: Ich möchte .. wie meine .. eigene Kompetenz aufarbeiten .. auf der anderen Seite klar, ich weiss umso besser, was die Schwierigkeiten bei den Kindern sind. Das ist vielleicht der Pluspunkt.“

P9Z254

Gewinnbringende Konsequenzen aus Handlungsstrategien, die auf die *Weiterentwicklung* eigener sportpädagogischer Konzeptionen ausgerichtet sind, lassen sich am Beispiel der geschilderten Situation von P9 verdeutlichen. Sie beschreibt ihre Bemühungen, eigene sportpraktische Defizite im Handlungsfeld Geräteturnen aufzuarbeiten. In der methodisch-didaktischen Auseinandersetzung kommt sie zur Erkenntnis, dass eigene unzureichende sportpraktische Kompetenzen nicht ausschliesslich als Erschwernisse für das sportunterrichtliche Handeln betrachtet werden müssen. Die Entwicklung und Erweiterung von Handlungs- und Interaktionsstrategien kommen darin zum Ausdruck, dass P9 die am eigenen Leib erfahrenen sportpraktischen Defizite und Lernschwierigkeiten, besonders für den Umgang mit *unsportlichen Primarschulkindern*, auch als Ressourcen betrachtet, die bei entsprechender methodisch-didaktischer Aufarbeitung von sportpädagogischem Nutzen sind.

Primarschulexperten schreiben auch den Handlungs- und Interaktionsstrategien des *Beobachtens/Coachens*, der *Vorbereitung einer optimalen Lernumgebung*, dem *Mitturnen* und dem *Vergleichen des eigenen Lehrerhandelns* zwei zusätzliche Auswirkungen zu. Einerseits erweitern Lehrpersonen dadurch ihr *methodisch-didaktisches Verständnis* für sportunterrichtliche Schwierigkeiten [...Gewisse Sachen kann ich einfach beobachten .. und da kann ich noch nicht gerade reagieren oder etwas machen. Und ich weiss auch nicht wie oder ich muss zuerst herausfinden wie. Aber mich dünkt es wichtig, dass man .. einfach dass diese Beobachtungen, damit ich einmal weiss: Aha, das ist zum Beispiel im Herbst gewesen .. hatte ich es so beobachtet .. Manchmal .. mache ich vielleicht zuerst auch noch gar nichts. ...“ P4Z430]. Andererseits wird dadurch die *Einflussnahme* der Lehrperson auf den Unterrichtsprozess begünstigt [...Turnstunden, wo ich wirklich mitwirken kann...“ P8Z601].

- *Handlungsstrategien zur Stärkung der eigenen Ressourcen und Sportlichkeit erhöhen die fachbezogene Authentizität der Lehrperson*

P6: „Aber, das ist natürlich .. das ist jetzt meine Haltung. Es ist auch meine Konstitution, wie ich durch das Leben gehe, was ich noch mache. Auch mit anderen .. In was für einem Verein, oder wo ich tätig bin mit meiner Lebenshaltung oder, das ist .. Ob ich gerne Ski fahre. Also ich bin eine angefressene, leidenschaftliche Skifahrerin. Also ich möchte .. also wie gesagt, ich will natürlich ins Skilager, oder. (lacht) Und .. das spüren natürlich die Kinder schon, oder. Die merken das schon, dass da .. Und .. dass das mir auch viel bedeutet, der Sport und dann tun sie auch nicht .. dann tun sie das selber auch lieber ...“

P6Z303

Handlungsstrategien, welche auf die Stärkung der eigenen Sportlichkeit, beziehungsweise der eigenen Fachkompetenz abzielen, erhöhen die *Authentizität* der Lehrperson in zweifacher Hinsicht. Erstens betreffend die Glaubwürdigkeit der Lehrperson gegenüber sich selber, sofern sie Verantwortung übernimmt für ihre eigene Sportlichkeit, ihr Wohlbefinden und ihre Gesundheit, also über Faktoren, welche dazu beitragen, jene Anforderungen zu bewältigen, die sich ihnen als (sportunterrichtende) Lehrperson stellen. Eine erhöhte Glaubwürdigkeit bezieht sich aus Sicht mehrerer Primarschulexperten zudem auf das *Vorleben* jener sportpädagogischen Postulate, die man als Lehrperson gegenüber den Primarschulkindern vertritt [„...du hast genau gleich die Verantwortung für das alles auch bei dir selber...“ P4Z622]. Mehrere Primarschulexperten machen deutlich, dass im eigenen Bewegungsverhalten der Lehrperson auch ihre Einstellungen und persönlichen Bezüge zum Sport und zur (schulischen) Bewegungskultur aufgehoben sind. Die *zweifache* Authentizität, nämlich sich selber und den Primarschulkindern gegenüber, widerspiegelt sich in der fachbezogenen Begeisterungsfähigkeit der Lehrperson. Als Folge von den Handlungsstrategien zur Stärkung eigener Ressourcen und der eigenen Sportlichkeit wirkt sich die erhöhte Authentizität auf die (sport-)pädagogische Situation zwischen Lehrer, Primarschulkind und Sache offenbar positiv aus [„...ich habe selber natürlich Freude daran...und wenn man selber Freude hat...der Funke springt dann auch rüber auf die Kinder ...“ P6Z12].

8.5 Theoretische Anschliessung: Komplexität des Sportunterrichts und bewältigungsrelevanten Lehrerhandeln

Primarschulexperten beschreiben ihre Schwierigkeiten im sportunterrichtlichen Handeln, ohne sich dabei begrifflich oder inhaltlich explizit auf den Aspekt *Unterrichtsstörung* zu beziehen. Im Gegensatz dazu beschreiben sie das *Körpersein* und das Bewegungsverhalten der Kinder im Schulzimmer (vgl. Kap. 6) deutlich als *Unterrichtsstörung*. In ihren Ausführungen zum Sportunterricht bringen sie jedoch die *Unterrichtskomplexität* als Belastungskern zum Ausdruck. Die *Komplexität* des Unterrichts kommt auch in den Ausführungen betreffend den Unterricht im Schulzimmer (vgl. Kap. 6) als Problematik zum Ausdruck. Primarschulexperten machen deutlich, wie die Unterrichtskomplexität im Schulzimmer sich aus verschiedenen *Spannungsfeldern* ergibt, denen die Primarlehrperson ausgesetzt ist. Ein hauptsächliches Spannungsfeld wird über die *Erwartungen der Gesellschaft an die Lehrperson* (Unterrichtsstoff vermitteln, Klassenführung zu Ruhe und Ordnung) vs. die *Bedürfnisse der Kinder* (Bewegen dürfen, handelnd und bewegend lernen) dargestellt.

Die folgende theoretische Modellierung zielt auf die Verankerung der *Komplexitätsthematik* ab, welche den Sportunterricht kennzeichnet. Dazu wird im Kapitel 8.5.1 in einem ersten Schritt die theoretische Modellierung von Unterrichtskom-

plexität nach Herzog (2002) dargestellt. Lange (1984) hat in seiner Forschungsarbeit Handlungsorientierungen von Sportlehrpersonen zur Bewältigung des sportunterrichtlichen Alltags erfasst und typologisiert. Sie werden im Kapitel 8.5.2 beschrieben. Das Wirkpotenzial des Lehrerhandelns zur Bewältigung von Unterrichtskomplexität im Sportunterricht wird in der Gegenüberstellung der Komplexitätsmerkmale Herzog's (2002) mit Lange's (1984) Handlungsorientierungen im Kapitel 8.5.3 diskutiert. Auf der Grundlage dieser Ausführungen, lassen sich im Kapitel 8.5.4 die als Ergebnisse dargestellten Phänomeneigenschaften und Bedingungsfaktoren an der theoretischen Modellierung von Unterrichtskomplexität qua Herzog (2002) anschliessen. Zudem werden die Handlungs- und Interaktionsstrategien von Primarlehrpersonen an Langes (1984) Forschungsergebnissen angeschlossen und diskutiert. Der darin aufgehobene Vergleich des sportunterrichtlichen Lehrerhandelns von Primarlehrpersonen mit demjenigen von Sportlehrpersonen ermöglicht eine kritische Diskussion der Problematik *Fachgeneralist* vs. *Fachspezialist*. Die dargestellten, bei der Lehrperson liegenden Bedingungsfaktoren eigener *unzureichender Fachkompetenz* (siehe Kap. 8.2.3) verweisen auf die Notwendigkeit dieser Diskussion.

8.5.1 Unterrichtskomplexität

Zur Unterscheidung von Komplexität und Kompliziertheit hält Dürr (1995, S. 102) zunächst fest: „Die für uns erfahrbare Wirklichkeit ist ausserordentlich komplex. Unter komplex möchte ich eine verfilzte Struktur verstehen, bei der *alles mit allem zusammenhängt*. Das ist tiefgründiger gemeint als in der üblichen Sprechweise. Ein Wollenknäuel zum Beispiel könnte man als eine nur komplizierte Struktur bezeichnen, die zunächst undurchdringlich und ungeordnet erscheint, aber, wenn ich einmal den Anfang des Fadens gefunden habe, sich ohne Schwierigkeiten vollständig aufdröseln und abwickeln lässt. Eine komplexe Struktur würde sich ergeben, wenn der Faden mit den danebenliegenden unterliegenden Schichten auf vielfache Weise verfilzt wäre. Komplexe Strukturen sind also Strukturen, die sich nicht ohne Einbusse auf andere Strukturen zurückführen lassen. Sie beinhalten eine höhere Ordnungsstruktur, bei der *das Ganze mehr ist als die Summe der Teile*.“ Herzog (2002) nimmt den sprichwörtlichen *Faden* Dürrs in seiner theoretischen Betrachtung der Unterrichtskomplexität auf. Nach Herzog bedeutet Komplexität „zur gleichen Zeit mit einer Vielzahl von Ereignissen konfrontiert zu sein“ (2002, S. 433). Komplexität ist demnach „eine Folge der Unabwendbarkeit der Zeit“ (Herzog, 2002, S. 567). Die drei Faktoren

- a) Unterricht als Sozialsystem,
- b) widersprüchliche Anforderungen an das unterrichtliche Handeln der Lehrperson und die
- c) immanente Ungewissheit des Unterrichts,

werden von Herzog (2002) als konstituierende Grössen der Unterrichtskomplexität betrachtet:

a) Unterricht als Sozialsystem - doppelte Kontingenz im Handeln und pädagogisches Verhältnis

Herzog (2002) geht davon aus, dass Unterricht ein *Sozialsystem* darstellt, dem die herkömmliche Didaktik zu wenig Rechnung trägt, sofern sie nämlich über das Modell des didaktischen Dreiecks, im Unterricht nur ein zweidimensionales Sozialsystem zwischen Lehrer und Schulkind annimmt. Die soziale Dynamik einer Klasse aber wird ausser Acht gelassen. Die Schulklasse an sich kommt, wenn schon, nur als Kollektivsingular zu Wort, das heisst, die Klasse wird auf einzelne Schulkinder reduziert und es werden ihr individuelle Merkmale zugeschrieben. Die Verkenntung von Sozialität in Schulklassen durch die Didaktik führt nach Herzog (2002) dazu, dass Komplexität im Unterricht nicht immer als solche wahrgenommen werden kann. Die Didaktik reduziert Unterricht somit auf Lehrerhandlungen und wird so ihrem eigenen Anspruch, Theorie des Unterrichts zu sein, durch die Ausblendung der sozialen Dynamik einer Klasse nicht mehr gerecht. Unter einem sozialen System versteht Herzog (2002) „das wechselseitige Zusammenspiel von Handlungen, die in doppelter Kontingenz stehen“ (ebd., S. 417). Die systemtheoretische Betrachtung sozialer Systeme durch Parson (1967) und Luhmann (1984) bilden die Grundlage für Herzogs Ansatz der *doppelten Kontingenz* als notwendige Ursache für die Bildung von sozialen Systemen. Unter Kontingenz versteht Luhmann „(...) etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist“ (Luhmann, 1984, S. 152). Herzog (2002) geht nun davon aus, dass soziale Situationen dann entstehen, wenn „Menschen sich gegenseitig wahrnehmen und zugleich wahrnehmen, dass sie sich wahrnehmen“ (Herzog, 2002, S. 397). Soziale Situationen entstehen durch die Kommunikationen sozial Handelnder, durch die vorhandene *doppelte Kontingenz*, die gegeben ist wenn der Mensch versucht, mit Hilfe von Kommunikation sein Verhalten auf das anderer abzustimmen, weil er die andern aufgrund der Intransparenz psychischer Systeme eben nicht durchschauen kann, so Herzog (2002). Dies trifft speziell auch im Unterricht zu, weshalb die soziale Dynamik einer Schulklasse in Bezug auf die Planung und Durchführung des Unterrichts sowie der daraus resultierenden Komplexität eine grosse Rolle spielt.

Herzog (2002) thematisiert im Zusammenhang mit dem Sozialsystem nebst der *doppelten Kontingenz* das *pädagogische Verhältnis* als weiteren bedeutsamen Aspekt. Er geht davon aus, dass Unterricht und somit auch Erziehung auf Beziehungen beruhen und damit sozialer Natur sind. Erziehung beinhaltet also immer auch Beziehung, weil erst Beziehung auf Systemebene der asymmetrischen Beziehung zwischen Erzieher und Zögling auf Handlungsebene eine symmetrische Dimension verleiht. Herzog (2002) stellt diese Vorstellung eines pädagogischen Verhältnisses in einem Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts (vgl. Abb. 32) dar:

Nachdem mit doppelter Kontingenz erfolgreich ein soziales System gebildet worden ist, hilft die symmetrische Beziehung, die durch Kommunikationen auf der Systemebene geschaffen wird, die Asymmetrie zwischen Lehrperson und Schulkind auf Handlungsebene zu ertragen und beeinflusst so stark die Klassenführung und damit auch die Komplexität des Unterrichts. Die für das Ertragen der asymmetrischen Beziehung auf der Handlungsebene notwendige symmetrische Beziehung auf der Systemebene, führt dazu, dass der soziale Aspekt im Unterricht als zentral angesehen wird und Komplexität damit auch aus dem Verständnis des pädagogischen Verhältnisses selbst bedingt wird.

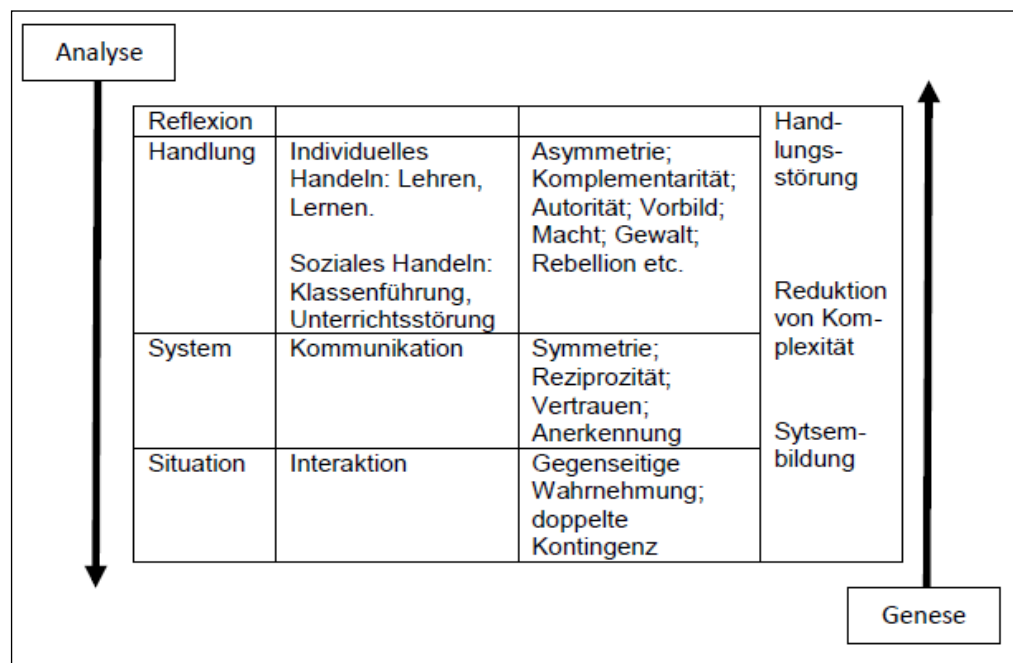


Abb. 32: Mehrebenen-Modell des Unterrichts (Herzog 2002)

b) Widersprüchliche Anforderungen an die Lehrertätigkeit

Nebst der Tatsache, dass das Sozialsystem die Komplexität des Unterrichts massgeblich verursacht, beschreibt Herzog (2002) über die *widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrertätigkeit* einen zweiten konstituierenden Faktor der Unterrichtskomplexität. Widersprüchliche Anforderungen an die Lehrertätigkeit kommen demnach durch verschiedene Beziehungen der Schule zur Gesellschaft zustande (zum Beispiel widersprüchliche Erwartungen von Primarschulkindern, Eltern, und Behörden an den schulischen Unterricht oder von Parteien, Universitäten und der Wirtschaft an den Schuldienst). Dies führt im Lehrerberuf vorwiegend zu Widersprüchen in der Rollen- und Organisationsstruktur. Hofer's (1986) Ursachenforschung, weshalb es für die Lehrperson zu solchen Widersprüchen kommt, verweist ebenfalls auf die widersprüchliche Rollenstruktur des Lehrberufs. Mit Widerspruch meint Herzog „das Nebeneinander von Aussagen oder Ansprüchen, die sich gegenseitig ausschliessen bzw. sich nicht zur gleichen Zeit

einlösen lassen“ (Herzog, 2002, S. 420). Deutlich werden die Widersprüche jedoch erst, wo sie sich auch im unterrichtlichen Handeln widerspiegeln.

Einen ersten Widerspruch sieht Herzog darin, dass die Lehrperson im Spannungsfeld zwischen Bildung (Bildungsvermehrung) und Selektion (Bildungsverknappung) unterrichtet. Einerseits sollte sie allen Primarschulkindern dieselbe Bildung ermöglichen, andererseits jedes Kind auf seinem Niveau individuell fördern. So kann Schule keine Chancengleichheit herstellen, was sie sich jedoch nicht eingestehen kann, weil diese die Selektion selbst erst legitimiert. Die Didaktik selbst verschleiert mithilfe des Lehrlernkurzschlusses¹⁰, dass Selektion dem eigentlichen Anliegen der Bildung zuwider läuft und die Schule schliesslich Lebenschancen verteilt.

Der zweite Widerspruch ist im Spannungsfeld Unterrichtsführung vs. Didaktik aufgehoben. Da der Unterricht nach dem Klassensystem funktioniert und die Lehrkraft es somit mit einer „doppelten Systemreferenz (Primarschulkind als personales System und Schulklasse als soziales System, Anm. d. V.) zu tun hat“ (Herzog, 2002, S. 425), entsteht der Widerspruch: Bevor überhaupt Wissen vermittelt werden kann, muss die soziale Ordnung in der Klasse vorhanden sein. So kommt es für die Lehrperson zu einem Konflikt zwischen Unterrichtsführung und Didaktik, wobei letzten Endes Unterrichtsführung immer Voraussetzung zur Wissensvermittlung ist. Auch über diese Tatsache täuscht Didaktik mit dem Lehrlernkurzschluss hinweg, indem sie die Ungewissheiten des pädagogischen Handelns und die Widersprüche des Unterrichts ignoriert.

Die Betrachtung von Widersprüchen als Komplexitätsfaktor und als Belastungsgrösse für die Lehrperson wird bestätigt durch eine Forschungsarbeit zur *Untersuchung des Einflusses von spezifischen Reaktionen auf Unterrichtssituationen auf die wahrgenommene Belastung der Lehrperson* des pädagogischen Instituts der Universität Zürich auf. Stöckli (1992) zeigt darin auf, dass sich die 52 befragten Lehrkräfte der Unter- und Mittelstufe oft „durch zunehmende Erwartungen und Anforderungen an mich als Erzieher“ (Stöckli, 1992, S. 10) in unangenehmer Weise belastet fühlen. Als weitere stark belastende Faktoren nennen diese unter anderem auch „(...) die gleichzeitige Anforderung, schwache Primarschulkinder zu fördern und die Klassenleistung hoch zu halten“ (ebd., S. 11) oder „den Umstand, mit der Notengebung auch Bildungschancen festzulegen“ (ebd., S. 11). Hiermit zeigt sich auch empirisch, dass widersprüchliche Anforderungen im Lehrberuf den Unterricht erheblich komplexer machen lassen und die wahrgenommene unangenehme Belastung der Lehrperson stark davon beeinflusst wird.

¹⁰ In Form des Lehrlernkurzschlusses hat die Didaktik ein bewährtes Mittel „zur Verhüllung der Unterrichtswirklichkeit“ (Herzog 2002, S. 424) gefunden. Er suggeriert, dass zwischen Lehren und Lernen ein unmittelbarer Zusammenhang besteht und somit auf einen Lehrreiz immer eine Lernreaktion folgt. So haben die pädagogischen Investitionen einen vermeintlich vertretbaren Weg gefunden, „die Bildungserfolge sich selbst zuzuschreiben, und davon abzulenken, dass sie auch für die Misserfolge die Verantwortung tragen“ (ebd., S. 424).

c) Ungewissheiten des Unterrichts

Zum *Sozialsystem* und den *widersprüchlichen Anforderungen* an die Lehrertätigkeit kommt nach Herzog (2002) die *Ungewissheit des Unterrichts* als dritter komplexitätsbestimmender Faktor hinzu. Ungewissheiten im Unterricht unterscheiden sich von den oben genannten Widersprüchen und Dilemmata und steigern die Komplexität, u.a. nebst der bereits durch doppelte Kontingenz grossen Unsicherheit im Unterricht, zusätzlich. Sie gründen im sozialen Charakter der Lehrertätigkeit und markieren nach Herzog (2002) Zonen der Offenheit, welche rasche situative Entscheidungen verlangen. Dies deshalb, weil es „für den Unterricht charakteristisch ist, dass er unter einer hohen Ereignisdichte steht“ (ebd., S. 433). Herzog (2002) nennt in Anlehnung an Doyle (1986) und Jackson (1968) acht Merkmale, die hauptsächlich zur Ungewissheit im Lehrerhandeln beitragen:

- *Multidimensionalität* beinhaltet die Vielzahl von Ereignissen, Aufgaben und Erwartungen, mit denen sich die Lehrperson auseinandersetzen muss.
- *Unmittelbarkeit* bezieht sich auf die schnelle Abfolge von Ereignissen und die damit verbundene Tatsache, dass sich die Lehrperson sofort und unmittelbar mit den gegebenen Umständen auseinandersetzen und Entscheidungen treffen muss und keine Zeit hat, darüber zu nachzudenken oder Lösungsstrategien abzuwägen.
- *Simultaneität* bezeichnet die Gleichzeitigkeit oben genannter Aspekte im Verlauf des Unterrichts.
- *Intransparenz* meint, dass sich die einzelnen Teilnehmer der verschiedenen Interaktionen gegenseitig nicht durchschauen lassen. Herzog (2002) spricht hier die für soziale Systeme typische doppelte Kontingenz an. Lehrpersonen können also nur über Kommunikation auf die Unterrichtsteilnehmenden einwirken, und auch dieser Weg ist von vielen Störgrössen beeinflusst und die Art seiner Wirkung nie a priori gesichert.
- *Unvorhersehbarkeit* macht auf die Tatsache aufmerksam, dass unterrichtliche Abläufe und Ereignisse plötzlich unerwartete Wendungen nehmen können. Das Einhalten einer strikten Unterrichtsplanung wird dadurch verunmöglicht.
- *Informalität* macht auf die geringe Standardisierbar- und Reglementierbarkeit der Unterrichtstätigkeit aufmerksam. Lehrerhandlungen müssen stets den Schulkindern angepasst werden.
- *Öffentlichkeit* stellt dar, dass Unterricht als Ort hoher Exponiertheit gilt. Alle (Lehrer-) Handlungen werden von einer Vielzahl von Augenpaaren beobachtet und dementsprechend quittiert.
- *Historizität* zeigt auf, dass zwischen Lehrperson und Schulkind(ern) ein relativ langer Kontakt besteht. Ereignisse in der Vergangenheit können also die Lehrer-Schüler-Beziehung der Gegenwart über einen langen Zeitraum positiv oder negativ beeinflussen.

Herzog (2002) macht deutlich, dass es sich hier um situative Merkmale zur Beeinflussung der Unsicherheit handelt. Darüber hinaus aber könne sich der Leh-

rende nie sicher sein, ob und wie lange er mit seinem Handeln beim Lernenden auch wirklich etwas bewirkt, was nochmals zur Erhöhung der Unsicherheit im Lehrerhandeln beiträgt. Über diese Merkmale hinaus, bezieht er die Ungewissheit daher insbesondere auch auf den *Anfang* von Unterricht. Unter Bezugnahme auf die *jedesmal* unterschiedlichen Voraussetzungen des einzelnen Kindes *vor* dem Unterricht, spricht Herzog (2002, S. 437 ff.) zusätzlich von der „Ungewissheit des Anfangs.“ Darauf aufbauend sieht er die Rolle der Lehrperson und die Folgen für das Lehrerhandeln wie folgt: „Diese Überlegungen zeigen, wie defizitär die nach wie vor weit verbreitete Auffassung ist, wonach gute Kenntnisse des Fachs ausreichen, um unterrichten zu können. Wenn tatsächlich die grösste Ungewissheit des Unterrichts an dessen Anfang liegt, das heisst beim Erkennen dessen, was Primarschulkinder über ein Stoffgebiet überhaupt wissen, dann kommt dem Fachwissen zwar durchaus grosse, aber nur relative Bedeutung zu [...]. Der Lehrer wird nicht unwichtig, im Gegenteil. Er muss nicht nur fähig sein, die Primarschulkinder in ihren Lernvoraussetzungen zu erkennen und ihr Vorwissen zu diagnostizieren, er muss auch in der Lage sein, Lernprozesse anzuregen, und dem Lernen einschränkende Bedingungen zu setzen. [...]. Es erfordert subtile Beobachtung von Verhalten, gezielte Irritation von Bewusstsein, und intelligente Gestaltung von Kontexten. Auch wenn die Metapher der Evolution Assoziationen unberührter Natur und spontanen Wachstums wecken mag - umgesetzt in eine Unterrichtstheorie führt sie in keiner Weise zu didaktischer Apathie oder pädagogischem Quietismus.“ (Herzog, 2002, S. 442)

8.5.2 Die Bewältigung von Unterrichtskomplexität im Sportunterricht

Unterrichtskomplexität wird durch die Tatsache, dass Unterricht als Sozialsystem stattfindet sowie durch die durch Aussenbeziehungen der Schule zur Aussenwelt bedingten widersprüchlichen Anforderungen an die Lehrertätigkeit und durch die Ungewissheiten des Unterrichts verursacht und beeinflusst. Wie kann die Unterrichtskomplexität von der Lehrperson reduziert werden? Luhmann und Schorr (1979) erkennen im Lehrerhandeln generell zwei strukturelle Defizite. Ein *Verstehensdefizit*, es bezieht sich auf die Unmöglichkeit in die subjektiven Strukturen des Lernenden so weit vorzudringen, dass man erkennen könnte, wie sie denken und was sie wissen. Und ein *Technologiedefizit*, welches das Fehlen von Regel- und Gesetzeswissen umschreibt, um den Unterricht zweckdienlich gestalten zu können. Grundsätzlich, so Herzog (2002), sind aus diesen Gründen die Handlungsmöglichkeiten der Lehrperson unüberschaubar und rational kaum begrenzbar. Lange (1984) hat im Forschungsprojekt *Strategien von Sportlehrern zur Bewältigung alltäglicher Praxis* bei Sportlehrpersonen dennoch durchgängige Linien im sportunterrichtlichen Lehrerhandeln feststellen können. Sie beschreiben die Regelmäßigkeit des Handelns und benennen Prinzipien, nach denen die Sportlehrer ihren alltäglichen Sportunterricht gestalten:

- *Sachorientierung*

Die Sachorientierung stellt die auffälligste und grundlegendste Struktur im unterrichtlichen Handeln der Sportlehrepersonen dar. Lehreraussagen zu kommenden Sportlektionen werden oft umschrieben mit *Heute machen wir Fussball* oder *am Nachmittag ist Tanzen auf dem Programm*. Diese bezeichnet Lange als „formelhafte Verkürzungen..., die für einen ganzen Komplex methodisch-didaktischer Entscheidungen stehen“ (Lange, 1984, S. 90). Unter Sachorientierung ist demnach ein Primat der Sportart, der Disziplinentechnik oder der Bewegungsform zu verstehen, welches alle Planungs- Durchführungs- und Evaluationsaktivitäten der Lehrperson in ihrem unterrichtlichen Handeln prägt. Der Inhalt und die Vermittlung stellen quasi den Fixpunkt dar, dem die anderen unterrichtlichen Entscheidungen nachgestellt werden.

- *Ablauforientierung*

Die Lehrperson legt den Fokus auf einen reibungslos funktionierenden Ablauf des Unterrichts. Damit verbunden sind Vorstellungen an bestimmte Unterrichtsmuster, -elemente und -formen, die sich - oft als fertige Unterrichtsstunden - wiederholen. Für solchen Lehrpersonen ist der äussere Rahmen und Ablauf des Unterrichts eine wertvolle Strukturierungshilfe zur Gewährleistung eines reibungslosen Unterrichts.

- *Ritualisierung*

Damit sind Unterrichtssituationen gemeint, in denen bestimmte Handlungsmuster sich wie automatisch wiederholen. „Schüler kommen in die Halle und beginnen - ohne ein Wort des Lehrers - mit Rundlaufen“ (Lange, 1984, S. 93). Rituale sind bei Lehrperson und Schulkindern bekannt und funktionieren quasi als Selbstläufer, ohne, dass diese einer Absprache bedingt.

- *Ökonomisierung*

Bei der Fokussierung auf einen effizienten Unterricht dienen bewährte und bekannte Übungen, Spiel- und Organisationsformen, die mit wenig Aufwand realisiert werden können der Lehrperson dazu, Kraft und Zeit zu sparen. „Die Ausgrenzung der Individualität und Perspektive der Schüler...“, um „...einen inhaltlich-zeitlich durchorganisierten Unterrichtsablauf zu erleichtern“ (Lange, 1984, S. 95).

- *Selbstsicherung und -vergewisserung*

Die Bewältigung der Lehreraufgaben erfolgt über eine angestrebte Selbstsicherung und Selbstvergewisserung. Die persönliche Berufszufriedenheit ist bedeutsam und soll bspw. über den persönlichen Beziehungsaufbau gesichert werden. Zudem erfährt das Prinzip der Selbstsicherung und -vergewisserung seine grundlegende Ausprägung in der Orientierung der Lehrer an den eigenen Erfahrungen und bewährten Handlungsstrategien.

- *Pädagogische Orientierung*

Die pädagogische Orientierung wird nach Lange im Sportunterricht nur schwer sichtbar. Trotzdem sind Lehrer offensichtlich vor allem an einer allgemeinen körperlichen Grundausbildung, an kompensatorischen Zielen aus ge-

sundheitspädagogischen Gründen sowie an einem sozial akzeptablen Umgang der Kinder untereinander interessiert.

8.5.3 Verweisungszusammenhänge zwischen sportunterrichtlichen Handlungsorientierungen (Lange, 1984) und Unterrichtskomplexität (Herzog, 2002)

Zwischen den Komplexitätsmerkmalen von Herzog (2002) und den Handlungsorientierungen aus dem Forschungsprojekt Lange's (1984) sind *verschiedene* Verknüpfungspunkte erkennbar:

- In der *Sachorientierung* (*Heute machen wir Volleyball*) ist eine komplexitätsreduzierende Funktion erkennbar, sofern mit der Priorisierung des Inhaltes (Sache) ein fixer Ausgangspunkt für das sportunterrichtliche Handeln der Lehrperson geschaffen wird und dadurch gleichzeitig die Entscheidungsschritte hierarchisiert werden.
- Die *Ablauforientierung* richtet sich auf die Strukturierung der *Multidimensionalität* und auf die Bewältigung von *Unmittelbarkeit* bzw. der zeitlichen und inhaltlichen Dichte in der Abfolge sportunterrichtlicher Ereignisse.
- *Ritualisierung* kann als erfolgreiche Gestaltung und Bewältigung von unterrichtlicher *Historizität* betrachtet werden, da Rituale auf eine solide und über längere Zeit gewachsene Lehrer-Schüler Beziehung gründen.
- *Ökonomisierung* greift betreffend Inhalt, Organisation und Ablauf, im sportunterrichtlichen Handeln auf *Bekanntes* zurück und vermeidet tendenziell *Neues*. Dadurch hat die Handlungsorientierung *Ökonomisierung* über die einzelnen Merkmale hinweg eine vertikal angelegte komplexitätsreduzierende Wirkung.
- *Selbstsicherung und -vergewisserung* sowie *Pädagogische Orientierung* sind in ihrer inhaltlichen Substanz eher offen umschrieben. Sie lassen sich dennoch in gleicher Direktheit mit den Komplexitätsmerkmalen in Verbindung setzen. Ihre Bedeutung zur Bewältigung von Unterrichtskomplexität wird in der folgenden vergleichenden Gegenüberstellung der als Ergebnisse vorliegenden Handlungsstrategien mit der theoretischen Modellierung von Unterrichtskomplexität verdeutlicht.

8.5.4 Verweisungszusammenhänge zwischen der theoretischen und empirischen Modellierung und den Forschungsergebnissen

Auf der Grundlage der theoretischen Modellierung von *Unterrichtskomplexität* (Herzog, 2002) und der empirischen Modellierung *bewältigungsrelevanten Lehrerhandelns im Sportunterricht* (Lange, 1984), lassen sich die vorliegenden For-

schungsergebnisse über die Darstellung verschiedener Verweisungszusammenhänge diskutieren.

In einem ersten Schritt werden die als Ergebnisse vorliegenden Phänomenmerkmale und Bedingungsfaktoren mit den Aspekten *Ungewissheit* und *Widersprüchlichkeit* verglichen. Damit können die Schwierigkeiten der Primarlehrpersonen an den Merkmalen der Unterrichtskomplexität aus der theoretischen Modellierung nach Herzog (2002) geprüft werden:

- Der Merkmalkatalog Herzog's (2002) zur *unterrichtlichen Ungewissheit* wird über verschiedene Phänomeneigenschaften bestätigt. Betreffend die Problematik unterrichtlicher *Klarheit*, bestätigt der Teilaspekt *interaktionale Klarheit* das Merkmal *Intransparenz* bzw. verweist auf die ihr zugrunde liegende *doppelten Kontingenz* im Sozialsystem Klasse-Primarlehrperson. In der Dimensionierung *organisatorischer* Schwierigkeiten zwischen *Strukturkomplexität* und *Ereignisdichte*, verweist die *Strukturkomplexität* auf das Merkmal *Multidimensionalität* bzw. auf die Vielzahl von Ereignissen, Aufgaben und Erwartungen, mit denen sich eine Lehrperson auseinandersetzen muss. Die *Ereignisdichte* verweist auf das Merkmal der *Simultaneität* bzw. der Gleichzeitigkeit dieser Aspekte im Verlauf des Unterrichts. Die Schwierigkeit der Lehrpersonen, im Sportunterricht den *Überblick* zu haben, deckt sich mit mehreren Komplexitätsmerkmalen, der *Multidimensionalität*, der *Unmittelbarkeit*, der *Simultaneität* und mit der *Unvorhersehbarkeit* des Unterrichts.
- Die *widersprüchlichen Anforderungen* an die Lehrperson, wie sie von Herzog (2002) theoretisch modelliert und von Stöckli (1992) untersucht wurden, lassen sich durch die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung über zwei Punkte bestätigen. Aufgrund der als Bedingungsfaktoren beschriebenen *entgegengesetzten Bedeutungszumessungen* zwischen den Kindern und der Institution Schule an den Sportunterricht, ist von unterschiedlichen, wenn nicht widersprüchliche Erwartungen derselben ebenfalls auszugehen. Unübersehbar sind die widersprüchlichen Anforderungen an die sportpädagogisch handelnde Lehrperson, welche sich aus dem Phänomenmerkmal *unsportliche Primarschulkinder* bzw. der *fachrelevanten Heterogenität* der Kinder ergeben.
- Einer genauen Betrachtung bedarf im Zusammenhang mit Unterrichtskomplexität die Schwierigkeit *unzureichender Fachkompetenz der Lehrperson*. Sie wird von den Primarschulexperten ausführlich als Problem umschrieben, in der theoretischen Modellierung Herzog's (2002) jedoch nicht als Aspekt der Unterrichtskomplexität thematisiert. Dies kann mit der gewählten Perspektive zur Betrachtung von Unterricht und insbesondere von Unterrichtskomplexität erklärt werden. Während in der vorliegenden Untersuchung Schwierigkeiten aus der Perspektive der Lehrperson auf *das eigene sportunterrichtliche Handeln* beschrieben werden, entspricht die Perspektive Herzogs (2002) einer Fokussierung auf den *Unterrichtsprozess*. Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse lässt sich die *unzureichende Fachkompetenz der Lehrperson* als Ein-

flussfaktor auf die Unterrichtskomplexität bezeichnen. Um mit Dürr (1995) zu sprechen, erweitert der Faktor *unzureichende Fachkompetenz der Lehrperson* den *Wollknäuel* in seiner Verfilzung nochmals eine Ebene tiefer bzw. kann der Unterrichtskomplexität als *Ganzes* nochmals ein Teilchen mehr zugeordnet werden.

Mit Blick auf das sportunterrichtliche Handeln der Lehrpersonen (Handlungs- und Interaktionsstrategien), lassen sich über die vergleichende Betrachtung der Handlungsorientierungen von Sportlehrpersonen und Primarlehrpersonen, folgende Verweisungszusammenhänge beschreiben:

- Die erste handlungsstrategische Ausrichtung zur Bewältigung von Unterrichtskomplexität im Sport, nämlich die *Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen zum eigenen sportunterrichtlichen Lehrerhandeln* kann als *Pädagogische Orientierung* verstanden werden. In der *vergleichenden Reflexion des eigenen sportunterrichtlichen Handels im selber mitmachen und mittun* sowie im *Kinder beobachten und coachen*, kann nämlich analog zur *Pädagogischen Orientierung* von Sportlehrpersonen ein „Überschreiten der Lehrerrolle“ qua Lange (1984, S. 96) festgestellt werden. Das *reflexive Moment*, welches in der *Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen* zusätzlich aufgehoben ist [...*„Wie kann ich mit dieser veränderten Lehrerrolle umgehen?“*...], erweitert den Ansatz der *Pädagogischen Handlungsorientierung* qua Lange (1984) um eine bedeutsame Facette.
- Das *Einbinden der Primarschulkinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts* lässt sich mit der *pädagogischen*, der *selbstsichernden* und der *vergewissernden Handlungsorientierung* verknüpfen. In allen vier Handlungsstrategien zur *Einbindung der Primarschulkinder* (*Regeln, Grenzen und Konsequenzen festlegen; Mit- und Selbstbestimmung vorziehen; Vorzeigen mit sportlichen Kindern; Kinder erteilen Unterrichtssequenzen*) ist eine auffallende Akzentuierung der Interaktionskomponente erkennbar. Diese deckt sich mit der *Pädagogischen Orientierung* der Sportlehrpersonen insofern, als auch hier die Ausgestaltung einer positiven Beziehungsdimension zwischen Lehrperson und Primarschulkindern und vor allem „die Einhaltung sozialer Grundregeln [...] besonders im Umgang der Schüler untereinander“ (Lange, 1984, S. 97) im Zentrum steht. Die von den Primarschulexperten angeführten positiven Folgen aus den Einbindungsstrategien, nämlich die *Stärkung der Kinder und des sozialen Zusammenlebens*, bestätigen diese Verknüpfungen. Insgesamt lässt sich das *Einbinden der Primarschulkinder* zudem als Handlungsorientierung zur *Selbstsicherung und Vergewisserung* deuten, sofern nämlich in beiden Fällen das Anliegen im Zentrum steht, „ein „persönlicheres“ Verhältnis zu den Schülern zu bekommen, wie es im Schulbetrieb und in den anderen Fächern kaum möglich ist“ (Lange, 1984, S. 96).
- Die Handlungsstrategie *optimierte Nutzung personeller Ressourcen* hat eine Ausrichtung, die über das unmittelbare Lehrerhandeln im Sportunterricht hin-

aus geht. In der *optimierten Nutzung personeller Ressourcen* ist nämlich eine handlungs- und interaktionsstrategische Orientierung erkennbar, die sich auf Planungsaktivitäten bezieht und auch am Schaffen optimaler situativer und personeller Bedingungen angesetzt. Im Kern geht es um die Zusammenarbeit mit anderen Personen in der Planungs- als auch in der Durchführungsphase von Sportunterricht. Damit verfolgt diese Strategie Intentionen aus den Handlungsorientierungen *Ökonomisierung*, *Ritualisierung* und *Ablauforientierung*, allerdings nicht nur direkt auf das eigene und unmittelbare sportunterrichtliche Handeln in einer Sportlektion bezogen, sondern mit einer indirekten Zielperspektive aus der handlungsstrategischen Akzentuierung auf Kooperation. Sie kann daher als Ergänzung zu den Handlungsorientierungen Lange's (1984) betrachtet werden. Als Konsequenz aus den acht Handlungsstrategien zur *optimierten Nutzung personeller Ressourcen* wurde die Entwicklung einer gemeinsamen sportpädagogischen Leitlinie (*fil rouge*) festgehalten (siehe Kapitel 6.4). Sie lässt sich als inhaltliche Ergänzung der *Pädagogischen Orientierung* einordnen, nämlich um eben diesen Aspekt der *optimierten Nutzung personeller Ressourcen*.

- Die handlungsstrategische Ausrichtung auf die *Stärkung der eigenen Ressourcen und der eigenen Sportlichkeit* verweist über den Aspekt des *Selbstbezugs*, genauer der *Selbstverantwortung*, ebenfalls auf die *Pädagogische Orientierung*. Vergleichen wir zur Verdeutlichung dieser Selbstkomponente die Aussagen einer Primarschulexpertin aus der vorliegenden Untersuchung und einer Sportlehrperson aus der Untersuchung Lange's (1984):

Sportlehrperson: „Wenn ich mich zuhause oder in der Stunde vorher geärgert habe, dürfen doch die Schüler nicht darunter leiden. Die können doch nichts dafür.“
(zit. in Lange, 1984, S. 98)

*P4: „Dass ich mich als Lehrperson auch bewusst bin, dass ich .. /eh .. ja, dass ich meinen Körper auch wahrnehme. Es sagen sehr viele .. die sagen, sie seien müde oder das Kopfweg, das viele Leute haben und so. Ich denke, da habe ich genau dieselbe Verantwortung, dass ich möglichst .. **gut** um 8 Uhr vor diesen Kindern .. also gut .. dass ich möglichst ... verantwortungsvoll um 8 Uhr vor diese Kinder stehe. Also dass ich auch Verantwortung für mich, für meinen Körper und für meine Gesundheit habe. [...] Dass ich .. ja, vor diese Klasse stehen kann. Weil die können nichts dafür, irgendwie wenn ich .. wenn ich halt so viel gearbeitet habe oder so viel Aufsätze korrigieren musste oder frag nicht, dass ich keine Zeit hatte, joggen zu gehen oder dass gewisse manchmal sagen: Ich hatte keine Zeit. Das ist nicht das Problem der Kinder, sondern deins! Das dünkt mich auch wichtig...“*

P4Z620

Auffallend ist die inhaltliche Ähnlichkeit der beiden Aussagen betreffend die Verantwortung der Lehrperson für ihr eigenen (sport-)pädagogischen Konzeptionen und ihr sportpädagogisches Handeln. Selbstverantwortung ist gemäss Lange (1984, S. 96 ff.) Ausdruck des pädagogischen Selbstverständnisses der Lehrperson und deutlich mit dem Anspruch auf Selbstkontrolle verknüpft, was in beiden Aussagen deutlich bestätigt wird.

Insgesamt können alle Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen an der *pädagogischen Orientierung* von Sportlehrpersonen qua Lange (1984) angeschlossen bzw. als solche verstanden werden. Darüber hinaus ergänzen und erweitern einzelnen Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen die *pädagogische Orientierung* um bewältigungsrelevante Facetten. Beispielsweise über die *reflexive Komponente*, die in der *Weiterentwicklung bestehender Konzeptionen zum eigenen sportunterrichtlichen Lehrerhandeln* aufgehoben ist, oder um die hervorgehobene Bedeutungszumessung an die *Beziehungsdimension*, die etwa im *Einbinden der Primarschulkinder* zum Ausdruck kommt. Dieser Beziehungsaspekt scheint auch unter Rückbezug auf die Ausführungen von Herzog (2002) zur Bedeutung der Ausgestaltung des *pädagogischen Verhältnisses* zur Bewältigung von Unterrichtskomplexität von besonderer Bedeutung zu sein. Weitere Schnittpunkte bestehen zwischen den Handlungsorientierungen und der *Sachorientierung* bzw. dem darin aufgehobenen Primat der Sportarten und Disziplinen. Eine Sachorientierung kommt in der sprachlichen Artikulierung der Primarlehrpersonen, genauer in der Verwendung von Sach-Bezeichnungen wie *Eislaufen*, *Schwimmen*, *Hochsprung* usw., zur Beschreibung von Unterrichtsinhalten in allen Primarschulexpertengesprächen zum Ausdruck. Eine deutliche Fokussierung auf Abläufe (*Ablauforientierung*) und Rituale (*Ritualisierung*) ist in den Handlungsstrategien erkennbar, welche auf die *optimierte Nutzung interner Ressourcen* abzielen. Als Beispiel sei hier nur die Handlungsstrategie *Kooperation zweier Schulklassen* herangezogen [„...die 1. Klasse stellt auf .. und dann die Folgeklasse räumt ab...“ P1Z654].

Nicht eingeordnet werden können die von den Primarschulexperten zum Ausdruck gebrachten Ausweich- und Vermeidungsstrategien. Die hat Lange (1984) bei den Sportlehrpersonen in seiner Untersuchung nicht festgestellt. Ein Erklärungsansatz dazu, kann in der unterschiedlichen Fachkompetenz zwischen der Primarlehrperson und der Sportlehrperson vermutet werden. Denn nebst dem Sicherheitsfaktor (siehe Kapitel 3), wird die *unzureichende Fachkompetenz* der Primarlehrpersonen als hauptsächliche Ursache für ihre Ausweich- und Vermeidungsstrategien dargestellt.

8.6 Zusammenfassung und Diskussion

Die in der Kapitelüberschrift zum Ausdruck gebrachte Verortung des sportpädagogischen Handelns von Primarlehrpersonen zwischen *Überforderung* und *Herausforderung* wird an diese Stelle nochmals aufgegriffen.

Sportunterricht hat sowohl aufgrund der Aussagen von Primarschulexperten, als auch aufgrund der theoretischen Modellierung eine komplexe Struktur. Betrachtet man die drei zentralen Einflussfaktoren im Mehr-Ebenen-Modell des Unterrichts von Herzog (vgl. Abb. 32), kann von einer *Überforderung* gesprochen werden,

wenn das sportunterrichtliche Lehrerhandeln auf die Bewältigung von unterrichtlichen Teilaspekten beschränkt bzw. auf einen einzelnen sportunterrichtlichen Aspekt oder auf eine einzelne Schwierigkeit ausgerichtet ist. Dadurch kann nämlich das im Modell aufgezeigte und für das Entstehen von Komplexität relevante Zusammenwirken verschiedener Faktoren kaum berücksichtigt werden. In der Unterrichtssituation, unter dem Handlungsdruck von Ereignisdichte, Strukturkomplexität und dem prozessbezogenen Kontrollanspruch der Lehrperson scheint eine enge Fokussierung des Lehrerhandelns auf Teilaspekte sportunterrichtlicher Komplexität jedoch fast unvermeidbar und eher die Regel als die Ausnahme darzustellen, wie in den Handlungs- und Interaktionsstrategien deutlich wird. Die Ausrichtung des Lehrerhandelns auf die Bewältigung einzelner Aspekte des Sportunterrichts geht einher mit dem Kontrollanspruch der Lehrperson über den Unterrichtsprozess. Sie fokussiert sich in der konkreten Unterrichtssituation auf die Sicherheit, die Klärung von Konflikten oder auf den Organisationsaspekt, und versucht jeweils den einzelnen Aspekt zu *kontrollieren*. Die dichte Aneinanderreihung von Organisations- und/oder Disziplinierungsmassnahmen durch die Lehrperson führt, wie wir gesehen haben, allerdings nicht selten zu einer Einschränkung der Bewegungszeit der Kinder. Lehrerhandeln, das sich auf die Bewältigung von Teilaspekten des Unterrichts ausrichtet, birgt demnach das Problem der Vernachlässigung anderer komplexitätsrelevanter Teilaspekte. Etwas überspitzt dargestellt, kann die Lehrperson in einer Unterrichtssituation durch entsprechende Massnahmen bspw. die Teilproblematik *Überblick haben* meistern, jedoch die Unterrichtskomplexität insgesamt nicht reduzieren, weil gleichzeitig andere Teilaspekte, wie bspw. die Teilproblematik *Bewegungszeit* vernachlässigt, wenn nicht gar verschärft wird. Hier wird die Problematik einer verengten Ausrichtung des Lehrerhandelns auf Teilaspekte der Unterrichtskomplexität erkennbar und die *Überforderung* der Lehrperson im Umgang mit Unterrichtskomplexität deutlich.

Wie aber kann Unterrichtskomplexität bewältigt werden, wenn nicht dadurch, das Lehrerhandeln auf die Bewältigung solcher Teilaspekte auszurichten? Herzog (2002) selber verweist in seinem Mehr-Ebenen-Modell auf die grundsätzliche Notwendigkeit Unterrichtskomplexität zu reduzieren, um diese bewältigen zu können. Er setzt allerdings bei der Ausgestaltung des *pädagogischen Verhältnisses* an, also nicht an der einzelnen Unterrichtssituation, sondern an einem *übergeordneten* Aspekt von Unterrichtskomplexität. Bei der Fokussierung auf das *pädagogische Verhältnis* geht es um den Aufbau einer *symmetrischen Beziehung* auf der *Systemebene* durch *Kommunikation* zwischen Lehrperson und Primarschulkindern, wie dem Mehr-Ebenen-Modell von Herzog (2002) zu entnehmen ist. Dadurch soll gegenseitiges Vertrauen, Respekt und die Anerkennung der unterschiedlichen Lehrer- und Schülerrolle aufgebaut und somit vorwiegend das *Sozialsystem* des Unterrichts als Komplexitätsfaktor reduziert werden. Erst auf der Grundlage eines solchen pädagogischen Verhältnisses könne die Asymmetrie

rie zwischen Lehrperson und Primarschulkind auf der Handlungsebene ertragen, dadurch die Klassenführung erleichtert und letztlich Komplexität reduziert werden.

Die als Ergebnisse vorliegenden Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen verweisen ihrerseits deutlich auf ein *reflexives sportpädagogisches Handeln* als übergeordneten Ansatz zur Bewältigung von Schwierigkeiten, die sich aus der Unterrichtskomplexität ergeben. Der für reflexives Lehrerhandeln offenbar bedeutsame Schritt des Perspektivenwechsels, scheint allerdings in der *Sozialstruktur* bzw. im *pädagogischen Verhältnis* qua Herzog (2002) stattzufinden, also über die Begegnung und die Kommunikation mit den Schulkindern. In den sechs Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Bewältigung der Fairplayproblematik in Leistungs- und Wettkampfsituationen (siehe Kap. 7.3.6) kommt dies deutlich zum Ausdruck. *Reflexives sportpädagogisches Handeln* ist als Ansatz in verschiedenen Handlungsstrategien zur Bewältigung von Komplexität im Sportunterricht erkennbar. Allerdings unterscheidet es sich um den Einbezug nicht mehr nur der Primarschulkinder, sondern auch anderer *personellen Ressourcen*, wie Lehrerkollegen, Zusatzdienste oder die Eltern. *Reflexives sportpädagogisches Handeln* erweitert das Modell des *pädagogischen Verhältnisses* von Herzog um diesen personalen Faktor. Denn die in den Handlungsstrategien dargestellten schulinternen und externen personellen Ressourcen, werden von den Primarschulexperten quasi als Teil des unterrichtlichen *Sozialsystems* betrachtet. Damit kann die Kritik eines fehlenden Einbezugs des Sozialsystems, wie sie Herzog der Didaktik vorhält, bestätigt und gleichzeitig erweitert werden, sofern nicht bloss die Lehrperson und die Primarschulkinder, sondern weitere personelle Ressourcen innerhalb und ausserhalb der Schule als Teil des Sozialsystems verstanden und als Puzzleteile mit einbezogen werden müssen, um die Komplexität des Sportunterrichts bewältigen zu können.

Das *kooperativ-reflexive Moment* im sportpädagogischen Handeln zeigt sich deutlich in der vorangestellten Bedeutung der personellen Ressourcen in den handlungsstrategischen Ausrichtungen *Einbinden der Primarschulkinder* und *optimierte Nutzung personeller Ressourcen*.

Die Relevanz, welche *kooperativ-reflexives sportpädagogisches Handeln* für die Primarschulexperten hat, lässt sich an zwei Beispielen darstellen. Das erste Beispiel bezieht sich auf eine Problematik, die den Phänomeneigenschaften *un-sportliche Kinder* und *unzureichender Fachkompetenz* entspringt, nämlich die Schwierigkeit der Lehrperson beim Primarschulkind Bewegungsdefizite zu erkennen:

I: „Also du .. du beschrei .. du .. /eh tust es so sammeln?“

P4: „Ich beschreibe es einfach, ja.“

I: „Dokumentierst es?“

P4: „Ja, ja, ja.“

I: „Kinder, die so Bewegungsschwierigkeiten haben (unverständlich).“

P4: „Ja, das ist ziemlich .. **aufwändig**, aber ich mache das .. bis zu den Herbstferien haben wir das abgemacht. Meine Stellenpartnerin und ich schreiben jeden Tag zu jedem Kind hinein.“

Manchmal .. unstrukturiert, manchmal strukturiert und schreiben einfach auf, was uns aufgefallen ist. Und manchmal ist es noch gut .. und wir sehen uns alle 14 Tag intensiv, da besprechen wir gewisse Kinder eben. Oder auch .. die Klasse allgemein und dann /ehm .. finde ich es auch wertvoll, zu schauen, dann weisst du im Dezember, Januar, weil ja dann die Elterngespräche anstehen, dann haben dann .. sind ein paar Monate vergangen. Und bei manchen Kindern, merken wir einfach beide: Ou, du merkst das auch und ich auch. Aber wir machen irgendwie gar .. also wir versuchen, aber wir machen jetzt nicht bewusst mit diesem Kind, weisst du, Therapie.“

P4Z431-436

Der *reflexive* Aspekt in diesem durch *Kooperation* gekennzeichneten Lehrerhandeln kann über verschiedene Punkte beschrieben werden, nämlich zunächst in der *Zusammenarbeit* von P4 mit ihrer Stellenpartnerin. Durch die *Zusammenarbeit* wird ein *Perspektivenwechsel* ermöglicht und initiiert. Das Bewegungsverhalten der Kinder wird systematisch beobachtet und täglich in einem Klassenheft dokumentiert. Damit wird die Schwierigkeit des Erkennens von Bewegungsauffälligkeiten, sowohl über die Beobachtung des einzelnen Primarschulkindes als auch über die Betrachtung der ganzen Klasse dokumentiert. Indem die Lehrpersonen dadurch ihre eigenen Schwierigkeiten des Erkennens von Bewegungsauffälligkeiten antizipieren, vermeiden sie Situationen, welche ein Lehrerhandeln zur Bewältigung eines unmittelbaren Ereignisses direkt im Unterricht erfordern. Die gesammelten Beobachtungen werden regelmässig gemeinsam besprochen, verglichen und ausgewertet. Auf dieser Grundlage werden Einschätzungen zum Bewegungsverhalten der Kinder gemacht. Die hier deutlich erkennbare *Prozessorientierung* zeigt sich auch im Kontakt mit den Eltern. Mit ihnen werden die Ergebnisse ebenfalls besprochen, um allenfalls notwendige Massnahmen einzuleiten (hier wird die Rolle der Eltern als Teil des *Sozialsystems* qua Herzog (2002) und somit als Teil unterrichtlicher Komplexität - nämlich sofern es um das Komplexitätsmerkmal des *unsportlichen Primarschulkindes* geht - erkennbar). Nebst den Vorteilen einer gemeinsamen Einschätzung der Kinder [„...Und bei manchen Kindern, merken wir einfach beide: Ou, du merkst das auch und ich auch...“ P4Z436] ergibt sich aus dem reflexiven und kooperativen Lehrerhandeln ein weiterer bewältigungsrelevanter Vorteil, nämlich die *selbstschützende* Eingrenzung von Zuständigkeit und Verantwortung der Lehrperson für das *(un-)sportliche Kind* [„...also wir versuchen, aber wir machen jetzt nicht bewusst mit diesem Kind, weisst du, Therapie...“ P4Z436]. Insgesamt wird auf die Schwierigkeit des *(un-)sportlichen Kindes* nicht erst beim Auftreten eines konkreten Falls im Unterricht reagiert. Vielmehr wird die Problematik in ihrer allgemeinen Gültigkeit betrachtet und konkrete Probleme zu antizipieren versucht. Die *Kooperation* der Primarlehrperson mit anderen Personen wird zum handlungs- und interaktionsstrategischen *roten Faden*. *Kooperation* stellt das gemeinsame Verbindungsstück zum übergeordneten Ansatz eines *reflexiven Lehrerhandelns* dar und bildet gleichzeitig einen Bedingungsfaktor für reflexives Lehrerhandeln.

Mit dem zweiten Beispiel zur Beschreibung der Relevanz *kooperativ-reflexiven sportpädagogischen Handelns* wird auf die Handlungsstrategie *Teamteaching*

Bezug genommen.

I: „Mmh. Aber diese Komplexität und so ist für dich nicht eine Schwierigkeit? Wenn ich dich jetzt richtig interpretiere.“

P8: „Nein, ich bin mir aber dem bewusst.“

I: „Mmh.“

P8: „Und ich verliere auch nicht "d" Schläppeni" wenn es halt einmal lauter ist, oder /eh .. ein Kind "stägeret" irgendwo umher.“

[...]

P8: „Und jetzt .. Momentan haben wir ja das .. grosse Glück, dass wir zu zweit sind.“

I: „Ja, das ist wirklich ..“

P8: „Ja, das ist deluxe. Also da kann auch eine Lehrperson mit der einen Hälfte .. irgendein Spiel machen und ich .. oder die andere kann mit der anderen Hälfte aufstellen.“

I: „Das ist wirklich gut.“

P8: „Das ist super und das haben wir seit .. also das haben wir seit vier Jahren so in der Unterstufe.“

[...]

I: „[...] Wie es zu diesem Entscheid gekommen ist, in diesem Fach auch? Was war die Überlegung?“

P8: „/Ehm .. Ja, zuerst einmal hat man einmal diese .. diese Stützlektionen mathematisch so auf die Klassen verteilt. Und dann habe ich mit der Lehrperson, mit der ich zusammengearbeitet habe, geschaut: Wo braucht es diese Stützlektionen? Und dann ist man einmal so drauf gekommen: Ja, Hauptfächer müsste man teilen und, und, und .. Dann habe ich auch gesagt: Ja, .. was auch noch?“

I: „Mmh.“

P8: „Und dann ist man drauf gekommen: Ja, Werken wäre gut. Weil ja der Werkraum nicht so praktisch ist für so viele Kinder. Ja, Musik ist nicht nötig, weil man 25 in einer Musikstunde im Griff haben kann. Und dann habe ich gesagt: Ja und Turnen? Ich meine, klar ist die Turnhalle gross aber wegen dem Überblick und so. Und dann haben wir einfach einmal angefangen, zu zweit das Turnen zu unterrichten.“

P8Z421-445

Die Fähigkeit, Unterrichtskomplexität und ihre Teilaspekte zu *erkennen* sowie das *Bewusstsein* und die *Sensibilität* der Lehrperson für sportunterrichtliche Komplexität [... *ich bin mir aber dem bewusst..*“ P8Z422] scheinen hier als weitere Merkmale kooperativ-reflexiven Lehrerhandelns auf. Offensichtlich lassen sich Handlungsstrategien nur auf der Grundlage einer ausreichenden Kompetenz der Primarlehrperson, Unterrichtskomplexität zu *erkennen* und zu *verstehen* [...*wegen dem Überblick..*“P8Z445], entwickeln. In einer reflexiv-kooperativen Vorgehensweise zwischen P8 und der Stellenpartnerin wurde bspw. das Teamteachingmodell entwickelt.

Die beiden Beispiele des *Beobachtungshefts* und des *Teamteachings* dokumentieren die vorrangige Bedeutung, welche Primarschulexperten dem *kooperativ-reflexiven Lehrerhandeln* beimessen, wenn es um die Bewältigung von Komplexität im Sportunterricht, verstanden als *Herausforderung*, geht.

9 Die Kernkategorie: Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder im Körpersein, Bewegungs- und Sportverhalten

Aus forschungsmethodischer Sicht geht es in den folgenden Ausführungen um das übergeordnete Phänomen, welches nach Strauss & Corbin (1996, S. 94) die „Kernkategorie“ darstellt. Im methodischen Verfahren der Grounded Theory stellt in der Regel eine den anderen Phänomenen übergeordnete Schwierigkeit die *Kernkategorie* dar. Inhaltlich geht es um die Schwierigkeiten der Primarlehrperson im Umgang mit *Individualität* und mit dem *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder. Beide Punkte beziehen sich auf das *Körpersein*, das *Bewegungs-* und das *Sportverhalten* der Kinder und tauchen in allen vier beschriebenen Phänomenen (vgl. Kap. 5 bis 8) in sehr unterschiedlichen Facetten auf.

Im Interessensmittelpunkt steht zuerst die Entwicklung der Kernkategorie, dann die Frage nach den Strategien der Primarlehrpersonen im Umgang mit der *Individualität und dem Selbstbestimmungsstreben* von Primarschulkindern. Nach der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996, S. 94) verläuft die Entwicklung der Kernkategorie über den Prozess des *selektiven Kodierens*. Die *Kernkategorie* ist diejenige Kategorie, welche den grössten Erklärungswert und das grösste theoretische Integrationspotenzial aufweist. Oder wie es Strauss & Corbin metaphorisch ausdrücken: „Die Kernkategorie muss gewissermassen die Sonne sein, die in systematisch geordneten Beziehungen zu ihre Planeten steht“ (ebd., S. 101).

Die Entwicklung der Kernkategorie erfolgt in mehreren Schritten:

- Zuerst werden im Sinne einer Phänomenbeschreibung die Beziehungen der Kernkategorie *Individualität und Selbstbestimmungsstreben* zu den vier Phänomenen und die daraus resultierenden Schwierigkeiten für die Primarlehrpersonen aufgezeigt (Kap. 9.1).
- Danach werden die zu den einzelnen vier Phänomenen dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen, in ihrer Ausrichtung und Bedeutung spezifisch zur Bewältigung der Schwierigkeiten *Individualität und Selbstbestimmungsstreben* analysiert und beschrieben (Kap. 9.2).
- Schliesslich werden in einer theoretischen Anschliessung, die kernkategorialen Teilaspekte *Individualität und Selbstbestimmungsstreben* aus entwicklungspsychologischer Perspektive ausgeleuchtet, und anschliessend als Schwierigkeit der Lehrpersonen zusätzlich einer sportdidaktischen Betrachtungsweise angeschlossen (Kap. 9.3).

9.1 Beschreibung der Kernkategorie und Verweisungszusammenhänge zu den dargestellten Phänomenen

Zur Veranschaulichung der Kernkategorie wird ein von P1 geschildertes *kritische Ereignis* herangezogen. An diesem Beispiel lassen sich *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* sowie die Verknüpfungen mit den vier beschriebenen Phänomenen (Kap. 5 bis 8) im Überblick darstellen:

P1: Stolz bin... Mmh. Hab ich eins. Ja. Das ist /eh es ist ein ganz konkretes Beispiel, gell. Das ist ein *e x t r e m* übergewichtiger Junge gewesen, den ich gehabt habe. Der war etwa so gross wie ich aber er war **wahnsinnig** schwer. Und der hat /ehm ... der war, der war so ein Zehengänger, immer auf den Zehenspitzen gegangen. Und sehr **unsicher**, der hat .. sich auch im Raum nicht so bewegen können. Der ist in Pulte reingelaufen und so. Und im Turnen natürlich auch .. mit diesen Geräten. Der hat sich nicht so einschätzen können, wie das jetzt genau geht. Und dann ist er /eh, haben wir die Sprossenwand aufgeklappt, ... das ist ein Posten gewesen, eben.. so ein Posten, und bei dem habe ich immer gewusst, .. da muss ich immer schauen, da muss ich einfach extrem ein Auge auf ihn richten...

I: Sag schnell das Alter, noch ...

P1: Sieben jährig. Da muss ich immer schauen, oder, wo er ist (lacht). Und dann hat er trotzdem über die Sprossenwand darüber gewollt, siehst du wie.

I: Jaja, hinausgestellt.

P1: Du kannst sie so aufklappen, gell, du kannst sie so hinausstellen. Ja. Er hat dann das gewollt, oder. Er hat gesagt, er ginge oder vielleicht habe ich ihn sogar noch ein bisschen gedrängt, er war nicht sehr /eh .. mutig, er hat das gewollt und dann ist er gegangen. **Hinauf** ist gut gegangen. Aber darüber war sehr schwierig. Der wusste nicht wo die Hände, wo die Beine und dann musste ich ihn anleiten von unten, ich hätte ihn ja nie halten können, ich konnte ihm auch nicht helfen gehen.

I: Er wusste nicht mehr weiter...

P1: Nein, er war dort oben vorne dran blockiert und wollte doch darüber, oder. Und dann musste ich, wie sagen müssen: Jetzt leg die Hände da, jetzt gehst du mit dem Bein darüber - also technische Angaben geben müssen, wie er darüber kommt p l u s hat er fast in die Hosen gemacht. Immer gesagt, ich kann das nicht, ich kann das nicht. Und .. ja, wir haben lange gehabt, wir haben sicher 10 Minuten gehabt.

I: Aber wart schnell, er hätte ja auch hinunter können, oder nicht mehr?

P1: Doch. Er hätte rückwärts gekonnt. Er hat auch gewollt.

I: Er war beides: Er hat gewollt er hat gekämpft mit dem

P1: Ja, er hat schon gesagt: Jetzt, ich gehe zurück. Und dann habe ich gesagt: Adrian du schaffst das.

I: Ok.

P1: Bleib oben. Ich helfe dir jetzt von unten. Du schaffst das, oder. Und dann, ii wir hatten lange, du. Dann ist er darüber .. und hat das geschafft. Und der ist am Boden gelandet mit seiner Masse, so gehüpft, weisst du und hat immer gesagt: Das sage ich dem Mami, das sage ich dem Mami. Dass er dort drüber gekommen ist.

P1Z129-141

Individualität lässt sich in diesem Fallbeispiel an den *Eigen- und Besonderheiten* des Primarschulkindes erkennen. Das von P1 beschriebene individuelle *Körpersein*, die offensichtlich defizitäre *Bewegungskompetenz* und das ebenso auffallende *Bewegungsverhalten* des Schülers verweisen auf das Phänomenmerkmal *unsportliches* Primarschulkind (vgl. Kap. 8.1), welches zur Beschreibung der Komplexität des Sportunterrichts dargestellt wurde. *Individualität* [...*e x t r e m* übergewichtiger Junge [...] der war so ein Zehengänger [...] Und sehr **unsicher**, der hat .. sich auch

im Raum nicht so bewegen können...“P1Z129] und *Selbstbestimmungstreben* [...Und dann hat er trotzdem über die Sprossenwand darüber gewollt, siehst du wie ...“P1Z131] lassen sich als Schwierigkeiten darstellen.

In allen vier Phänomenen sind die Probleme der Lehrperson im Umgang mit *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* erkennbar, nämlich als Schwierigkeiten betreffend

- die Sicherheitsthematik (vgl. Kap. 5)
[,...bei dem habe ich immer gewusst, .. da muss ich immer schauen, da muss ich einfach extrem ein Auge auf ihn richten ...“ P1Z129],
- den Unterricht im Schulzimmer (vgl. Kap. 6)
[,...Der ist in Pulte reingelaufen und so ...“ P1Z129],
- die Leistungs- und Wettkampftematik (vgl. Kap. 7)
[,...Der hat sich nicht so einschätzen können... [...] Er hat dann das gewollt, oder. Er hat gesagt, er ginge,...[...] Dann ist er darüber .. und hat das geschafft ... und hat immer gesagt: Das sage ich dem Mami, das sage ich dem Mami. Dass er dort drüber gekommen ist...“ P1Z129-141], und
- die Herausforderung an das sportunterrichtliche Handeln der Lehrperson (vgl. Kap. 8)
[,...Da muss ich immer schauen, oder, wo er ist [...] dann musste ich ihn anleiten von unten, ich hätte ihn ja nie halten können, ich konnte ihm auch nicht helfen gehen [...] dann habe ich gesagt: Adrian du schaffst das...“ P1Z131-140].

Deutlich wird am Beispiel dieses Primarschülers, dass insbesondere das *Zusammenwirken* der Teilaspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben*, die Kernkategorie konstituiert. Die *Individualitätsthematik* des *unsportlichen Primarschulkinds* akzentuiert und verschärft sich dadurch, dass der Schüler - wie in diesem Fallbeispiel - *selbstbestimmt* Bewegungsaufgaben wählt, die für ihn eine Überforderung darstellen.

Worin sich über dieses Fallbeispiel hinaus die Aspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* als Themen und Merkmale der Kernkategorie im Kontext der vier Phänomene zeigen, wird auf den folgenden Seiten ausführlich dargestellt.

9.1.1 Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder im Zusammenhang mit der Sicherheitsthematik in bewegungsbezogenen schulischen Alltagssituationen

Berichten die Primarschulexperten - wie im Kapitel 5 dargestellt - von ihren Schwierigkeiten im Umgang mit der Sicherheitsfrage, heben sie die Bewältigung kindlicher Eigenheiten betreffend ihre *Sportlichkeit* bzw. *Körper- und Bewegungskompetenz* deutlich hervor. Die im Zusammenhang mit der Sicherheitsthematik schwierig zu handhabende *Individualität* der Kinder hängt gemäss Primarschulexperten mit den unterschiedlichen ausserschulischen Bewegungs- und

Sportbezügen, beziehungsweise dem daraus resultierenden unterschiedlichen Bewegungserfahrungsschatz der Kinder zusammen. Das Elternverhalten, bspw. ihre *Ängstlichkeit* um das Kind in Bewegungssituationen sowie die *Überbehütung* der Kinder, führen aus Sicht der Primarschulexperten in gefährlichen oder riskanten bewegungsbezogenen Situationen im Schulalltag zu unterschiedlichstem Schülerverhalten.

Inwiefern auch das *Selbstbestimmungsstreben* der Kinder eine Schwierigkeit darstellt, wird in den Bedingungsfaktoren zum Sicherheitsphänomen (vgl. Kap. 5.2) erkennbar. Betreffend die Fähigkeit *Sicherheitsaspekte*, etwa Gefahren oder Risiken *selber einzuschätzen*, stellen die Primarschulexperten bei den Primarschulkindern grosse Unterschiede fest und damit verbunden, auch betreffend die *Verantwortungsübernahme durch die Primarschulkinder für ihre eigene Sicherheit* in Bewegungssituationen. Betrachten wir dazu noch einmal den Gesprächsausschnitt aus dem zu Beginn des Kapitels 5 ausführlich dargestellten Fallbeispiel des Nichtschwimmers Markus, der beim Wasserspringen gerettet werden musste:

P1: „...er war bei den Nichtschwimmern eingeteilt. Dann bin ich *"drigsecklet"*, oder, das war ein recht grosser Junge, habe ihn .. ja, völlig **unprofessionell** an die Luft rauf .. bu .. bugsiert .. reisse ihn an den Rand ... ziehe ihn irgendwie an den Rand, oder, und am Rand hat er sich schon mal gehalten und dann habe ich ihn *"zämegschisse"* im ersten Moment. Gesagt: **"Gopf, M a r k u s, du kannst ja gar nicht schwimmen? Was machst du da auf dem Sprungbrett?"** Und da hat er gesagt: Aber ich wollte doch auch, wie die anderen. Der hat das Erlebnis auch gewollt, das hat ihn wahrscheinlich ein wenig motiviert...“

P1Z432

Trotz seiner *Individualität* als Nichtschwimmer, hat sich Markus für den Sprung vom Brett *entschieden*. Er hat sich unter einer Fehleinschätzung sicherheitsrelevanter Faktoren und allenfalls unter äusseren Erwartungsdruck stehend, der sich aus seinem Nichtschwimmerstatus ergibt, dennoch *selbstbestimmt* für den Sprung vom Brett entschieden.

Zwei weitere Aspekte aus den Bedingungsfaktoren zum Phänomen Sicherheit verweisen ebenfalls auf die Kernkategorie. Ein erster betrifft das *Erkennen, Festlegen und Respektieren eigener (physischer) Leistungsgrenzen* durch die Primarschulkinder, ein zweiter das *Aufsuchen von Grenzerfahrungen* in schulischen Bewegungssituationen. Die beiden Aspekte anbelangend werden von den Primarschulexperten Unterschiede, einerseits hinsichtlich der dazu notwendigen *Fähigkeiten* der Kinder und andererseits betreffend das diesbezügliche *Selbstbestimmungsstreben* festgestellt.

Individualität und *Selbstbestimmungsstreben* stellen aus Sicht der Primarschulexperten für das sicherheitsbezogene sportpädagogische Handeln im gesamtschulischen Alltag auch deshalb eine Schwierigkeit dar, weil Massnahmen der Lehrperson zur Gewährleistung der Sicherheit, in der Regel auf das *schwächste Primarschulkind* als Orientierungsgrösse ausgerichtet werden. Dadurch entsteht,

wie bereits in den Ausführungen zum Phänomen Sicherheit dargestellt, das Problem einer *Übersicherung* von schulischen Bewegungs- und Sportsituationen.

Die sportpädagogischen Schwierigkeiten und Belastungen der Primarlehrpersonen, die sich aus der Individualität und dem *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder in sicherheitsthematisch besetzten Alltagssituationen ergeben, lassen sich insgesamt über in sechs Punkte darstellen:



Abb. 33: Schwierigkeiten für das sicherheitsbezogene sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen Sicherheit aufgehoben sind.

9.1.2 Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder im Zusammenhang mit ihrem Bewegungsverhalten und Körpersein im Schulzimmer

P4: es haben nicht alle Kinder im Schulzimmer das Bedürfnis sich .. so viel zu bewegen. Manche brauchen eher auch Ruhe und die brauchen vielleicht noch eine andere Lage, Körperlage, liegen, stehen oder weiss auch nicht was.

P4Z215

P3: Es hat dann auch Kinder, die sagen deutlich: Ich habe gerne wenn es ganz ruhig ist und wenn nicht immer jemand hinter mir noch durchläuft. Und dann hat es die Kinder, die sind ganz wohl, wenn sie ganz viel gehen können. So die .. diese Verschiedenheiten sind schwierig.

P3Z416

P5: Ich denke, es gibt .. Ich denke, es gibt Kinder, ... die wollen, wenn sie rechnen wollen, wollen sie rechnen. Und wenn sie rennen wollen, dann wollen sie rennen.

I: Mmh. Mmh.

P5: Und ich denke, es gibt Kinder, die können gut beides miteinander. Oder vielleicht **besser**, beides miteinander.

P5Z38-40

In den Untersuchungsergebnissen zu den Schwierigkeiten betreffend das Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer (vgl. Kap. 6), lassen sich verschiedene Verweisungszusammenhänge zur Kernkategorie aufdecken. P4 und P3 bringen ihre Schwierigkeiten im Umgang mit der *Individualität* der Kinder über drei Punkte zum Ausdruck, die sich sowohl auf die *Bewegungsbedürfnisse* als auch auf das *Körpersein* der Kinder im Schulzimmer beziehen: Betreffend die Bewegungsbedürfnisse erschweren der *Umfang* [„...es haben nicht alle Kinder im Schulzimmer das Bedürfnis sich .. so viel zu bewegen...“ P4Z215] und die *Art* [„...die brauchen vielleicht noch eine andere Lage, Körperlage, liegen, stehen...“ P4Z215] sowie die unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder nach *Ruhe* [„...Kinder, die sagen deutlich: Ich habe gerne wenn es ganz ruhig ist...“ P3Z416] das sportpädagogische Handeln der Primarlehrperson im Schulzimmer. Im Gesprächsauszug mit P5 wird auch die Verknüpfung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben zum *Bewegten Lernen* beschrieben [„...es gibt Kinder, Kinder, die können gut beides miteinander. Oder vielleicht **besser**,...“ P5Z40]

Betrachten wir die Phänomeneigenschaften (vgl. Kap. 6.1), lässt sich die Kernkategorie an weiteren drei Punkten anbinden. In der Darstellung der Phänomeneigenschaft *Individualität* fällt nicht nur die begriffliche Parallelität auf. Vielmehr tritt hier auch die Vernetzung der Kernkategorie zu allen drei Teilaspekten des Phänomens am deutlichsten zum Vorschein. In der Eigenschaft *komplexe und intensive Erscheinungsgestalt* kommen *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* zum Ausdruck, nämlich in der Dimensionierung eines *implizit-verdeckten* vs. *explizit-offenem* Erscheinungsbildes des Phänomens im Schulzimmer. In der Dimensionierung der Eigenschaft *Le(i)bhafte* zwischen *passivem* vs. *aktivem Schülersein* werden die Schwierigkeiten des Lehrerhandelns im Umgang mit kindlicher Individualität um einen zusätzlichen Aspekt erweitert. In den beiden Phänomeneigenschaften *komplexe und intensive Erscheinungsgestalt* und *Le(i)bhafte* zeigt sich die Kernkategorie zudem deutlich über geschlechtsspezifische Akzentuierungen.

In den Bedingungsfaktoren, die bei den Kindern liegen (vgl. Kap. 6.2), werden über die Dimensionierung der Ursachen kindlichen Körperseins und Bewegungsverhaltens zwischen (*pathologischem*) *Körperdefizit* und *persönlich-leiblicher Einzigartigkeit* sowie zwischen *individuellem Entwicklungsverlauf* und *fehlenden Körpererfahrungen* die Schwierigkeiten der Lehrpersonen im Umgang mit entwicklungsbiografischen Unterschieden der Kinder deutlich.

Eine spezielle Verknüpfung zur Kernkategorie wird daran erkennbar, dass gemäss Primarschulexperten die Bewegungsbedürfnisse je nach *Stellenwert des Schulfachs* für die Kinder sowie in Abhängigkeit ihrer *momentanen Stimmungsla-*

ge zusätzlich variieren [...Es geht, wenn ich das Gefühl habe, die Klasse .. ist gut, weisst du, ist .. ist sie, ist sie gerade gut drauf, mit diesem **offenen** Raum können sie umgehen. Sie tun nicht zu doof zu blöd oder sind zu aufgekratzt...“ P1Z286]. Damit erweitert sich die *Individualitätsproblematik* zusätzlich um einen *Intra-Individualitätsaspekt*. Das Lehrerhandeln wird also zusätzlich dadurch erschwert, dass die *momentane Stimmungslage* eines Primarschulkindes erst in der konkreten Unterrichtssituation überhaupt sichtbar wird und sich von einer (*Fach-*) Lektion zur anderen wieder ändern kann. Die Schwierigkeiten der Primarlehrpersonen kommen insgesamt in sechs Punkten zum Ausdruck:



Abb. 34: Schwierigkeiten für das sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen *Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer* aufgehoben sind.

9.1.3 Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzten Situationen im Primarschulalltag

Berichten die Primarschulexperten über die Beanspruchungskomponente, welche sich aus der *Individualität* und dem *Selbstbestimmungstreben* der Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf-, und fairnessthematisch besetzten schulischen Alltagssituationen (vgl. Kap. 7) ergibt, erwähnen sie im Vergleich zu den anderen Phänomenen deutlicher auch positive Erlebnisse, also Situationen, die von der Lehrperson zwar beanspruchend, aber gleichwohl als Herausforderung (challenge) wahrgenommen werden. Verwiesen sei dazu auf die von P1 geschilderte ausgeprägte Leistungsbereitschaft der Kinder bei der Unterrichtssequenz *Autorennen* in der Sporthalle (vgl. Kap. 7.1), die als Beispiel für *selbstbestimmtes* Leistungsverhalten der Primarschulkinder steht.

Verknüpfungen zur Kernkategorie lassen sich über mehrere Phänomenmerkmale aufzeigen, vorab in der Eigenschaft *Teilaspekte kindlichen Handelns und Verhaltens*. Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf-, und fairnessthematisch besetzten Situationen, zeigen sich demnach über die zwei Ausprägungen im Schülerhandeln und -verhalten. Die individuell unterschiedliche *Leistungs- und Wettkampfbereitschaft* der Primarschulkinder [„...*unterschiedlich Lust, wie sie an etwas hingehen,...*“ P8Z132], die je nach inhaltlich-thematischer Besetzung einer schulischen Situation variieren sowie die individuellen Unterschiede darin, wie phänomentypische Herausforderungen [„...*Verlieren-Können, es zu verstehen...*“ P6Z130] *kognitiv* und *emotional* bewältigt werden, erschweren das sportpädagogische Lehrerhandeln.

Bezüglich den Wettkampfaspekt erwähnen die Primarschulexperten zwei weitere Schwierigkeiten, nämlich betreffend den Umgang einerseits mit den Primarschulkindern, die sich durch das Wettkampfmoment (übermässig) *anspornen* lassen und andere Kinder, die Wettkämpfe als belastende Situationen wahrnehmen [„...*Ich denke, für viele Kinder ist .. ist dieser Wettkampf, solange er eben in einem gesunden Ding ist, ist das wirklich etwas Anspornendes. Und dann .. und dann gibt es diese Kinder, die .. die unter dem eher .. eher leiden...*“ P9Z338]. Diesbezüglich individuelle Unterschiede werden in der Phänomeneigenschaft *Motivationsimpuls* deutlich.

Mit den Themen *Bewegung, Sport* und *Spiel* als Bedingungsfaktoren (vgl. Kap. 7.2), ist die Kernkategorie ebenfalls verknüpft. Primarschulexperten betonen, dass leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch akzentuierte Schwierigkeiten zwar im Handlungsfeld der *Sportspiele* am häufigsten zum Ausdruck kommen. Die Schwierigkeiten des einzelnen Primarschulkindes zeigen sich aus Erfahrung der Primarschulexperten allerdings nicht als situations- oder handlungsfeldunabhängige Schwierigkeiten. Vielmehr hat ein Kind im *Sportspiel* Mühe, bspw. mit der Siegerrolle umzugehen, ein anderes Kind hat in der *Mathematiklektion* eine ausgeprägte Wettkampforientierung und ein drittes wiederum zeigt beim Spielen auf dem *Pausenplatz* ein problematisches Fairnessverhalten.

Schwierigkeiten stellen sich der Primarlehrperson auch dem individuell unterschiedlichen Umgang der Primarschulkinder mit dem eigenen *Erfolg* oder *Misserfolg*, wie der entsprechenden Dimensionierung der Phänomeneigenschaft *Ergebnisorientierung* entnommen werden kann. Individualität im Umgang mit *Erfolg* oder *Misserfolg* kann sich sowohl auf die eigene erbrachte *Leistung*, ein erzieltes *Wettkampfergebnis* oder auf den *Fairnessaspekt* beziehen.

Der Genderaspekt wird als Bedingungsfaktor (vgl. Kap. 7.2.2) dargestellt und akzentuiert die Kernkategorie sowohl über die Leistungs-, Wettkampf- und Fairnessthematik deutlich. Die Primarschulexperten nehmen bei Knaben eine *ausgeprägtere Wettkampfbereitschaft*, *aggressiveres Leistungsverhalten* und auch ein *ausgeprägteres Konkurrenzverhalten* wahr [„...auch mehr so Konkurrenzdenken und die Positionierung von den Jungs..“ P6Z162]. Betreffend das *körperliche Leistungsverhalten* wird bei den Mädchen gegen Ende der Primarschulzeit (10. bis 12. Lebensjahr) eine zunehmende Zurückhaltung festgestellt [„...in der 5. Klasse fängt es dann an, wo die Mädchen eher in eine Ecke ein bisschen sitzen und ein bisschen plaudern...“ P2Z409].

Insgesamt lassen sich die Schwierigkeiten der Primarlehrperson im Umgang mit *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch besetzten Situationen an sechs Punkten festmachen:

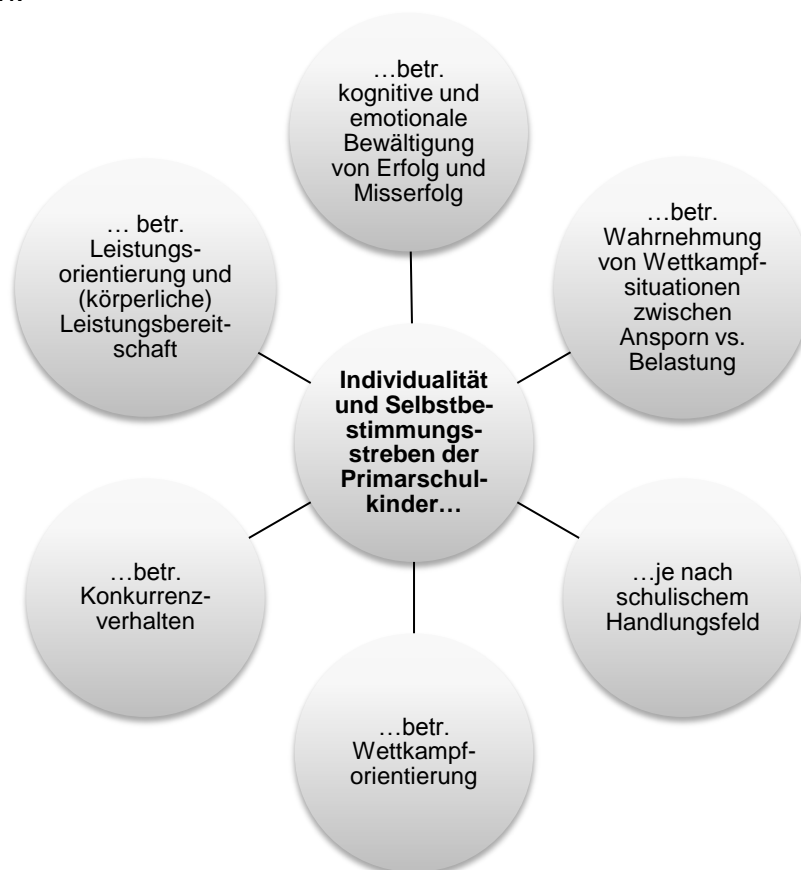


Abb. 35: Schwierigkeiten für das sportpädagogische Lehrerhandeln, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen *Leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen* aufgehoben sind.

9.1.4 Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder und die Komplexität des Sportunterrichts

P8: Ja, mich ... Ich staune, was für unterschiedliche Voraussetzungen diese Kinder mitbringen im .. Bewegungs- und Sportbereich. Einerseits von .. von der Motivation her , aber dann auch von den Fähigkeiten, Fertigkeiten her. Dass man mit denen .. mit dieser Schere .. auch umgehen kann, weil es ist .. es ist ja nicht möglich und ist nicht nötig, alle Kinder auf .. auf dasselbe Level .. auf denselben Level zu bringen.

P8Z4

Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder werden von den Primarschulexperten als Schwierigkeiten betrachtet, die besonders ausgeprägt im Sportunterricht das Lehrerhandeln (vgl. Kap. 8) erschweren.

Über den Phänomenaspekt des *unsportlichen Primarschulkinds* (vgl. Kap. 8.1) werden individuelle Unterschiede betreffend *motorische Bewegungskompetenz, körperlicher Leistungsfähigkeit, Ängstlichkeit, Körpergewicht* und *Verhaltensaspekte* hervorgehoben. Über die Ausführungen zu den Bedingungsfaktoren (vgl. Kap. 8.2.4), welche bei den Kindern liegen (*familiäre Sozialisation, entwicklungsbiologische und -psychologische Faktoren, geschlechtsspezifische Eigenheiten*) wird die *Individualität* der Primarschulkinder im Sportunterricht weiter ausgeleuchtet.

Selbstbestimmungsstreben zeigt sich gemäss den Primarschulexperten am deutlichsten dann, wenn es um die Festlegung von *Unterrichtsinhalten* oder um die *soziale Rahmung* im Unterrichtsprozess geht. So stehen hinsichtlich der Unterrichtsinhalte die *Sportspiele*, und betreffend die soziale Komponente die *selbständige Gruppenbildung* im Interessensmittelpunkt der Primarschulkinder. Zusätzlich scheint die *Bereitschaft* des Primarschulkindes *zur aktiven Teilnahme* im Sportunterricht besonders dann einem ausgeprägten Selbstbestimmungsstreben zu unterliegen, wenn es um die Themen *Mut, Wagnis, Angst, Sicherheit* oder um *körperliches Exponieren* geht.

Die sportpädagogischen Schwierigkeiten und Belastungen der Primarlehrpersonen, die sich aus der *Individualität* und dem *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder im Sportunterricht ergeben, lassen sich insgesamt über folgende Punkte darstellen:

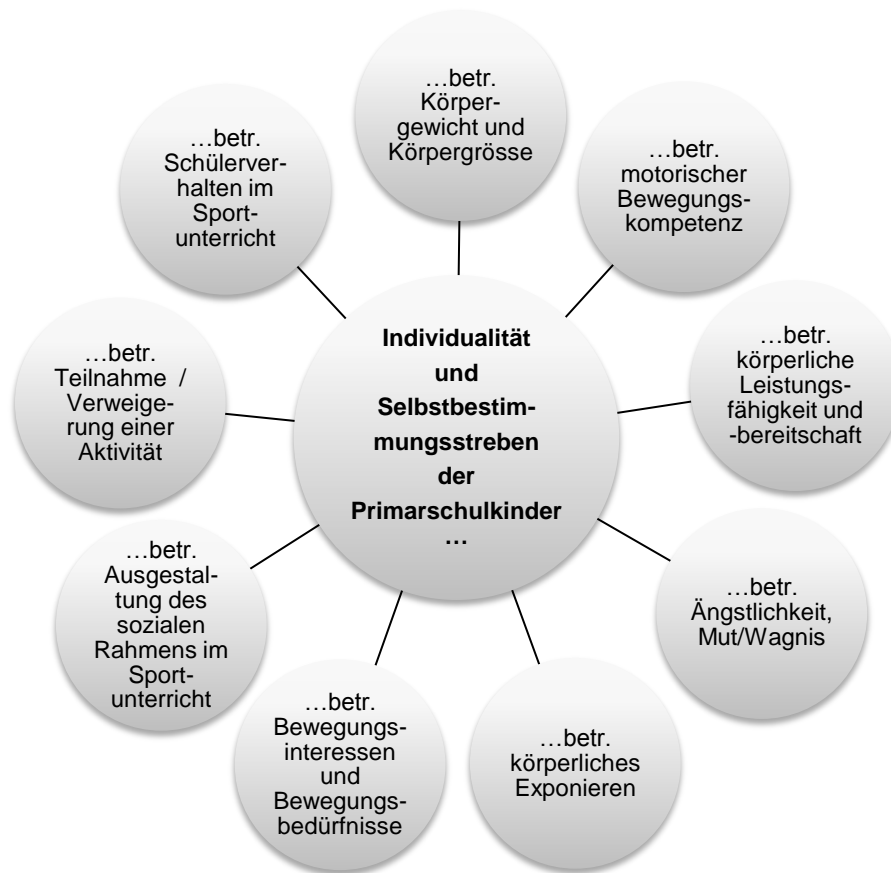


Abb. 36: Schwierigkeiten im sportpädagogischen Handeln Primarlehrperson, die in der Beziehung zwischen der Kernkategorie und dem Phänomen *Sportunterricht* aufgehoben sind.

9.2 Handlungs- und Interaktionsstrategien der Primarlehrpersonen zur Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben

Die folgende Abbildung 37 gibt einen Überblick zum handlungs- und interaktionsstrategischen Vorgehen, das von den Primarschulexperten zur Bewältigung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder als relevant betrachtet wird.

Über die Analyse aller insgesamt rund fünfzig Handlungs- und Interaktionsstrategien zu den vier Phänomenen (vgl. Kap. 5 bis 8) können fünf Strategien hervorgehoben werden, denen die Primarschulexperten eine *übergeordnete* Bedeutung nicht nur zur Bewältigung des jeweiligen Phänomens, sondern speziell zur Bewältigung der kernkategorialen Aspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* zusprechen. Sie werden in der Abbildung 37 als übergeordnete *Handlungsorientierungen* bezeichnet. Weitere siebzehn Strategien sind in der Abbil-

dung 37 als *konkretere Handlungs- und Interaktionsstrategien* zur Bewältigung der Kernkategorie dargestellt, sofern sie *gegenstandsbezogener* bzw. direkter an *bestimmte Situationen* verknüpft sind. Teilweise sind sie als Ausdifferenzierung der übergeordneten Handlungsorientierung, teilweise losgelöst davon zu verstehen. Zur Veranschaulichung dieser Unterscheidung zwischen *übergeordneter Handlungsorientierung* und *konkreter Handlungs- und Interaktionsstrategie*, betrachten wir zwei Beispiele aus dem Phänomen *Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzten Situationen*.

Für die Bewältigung der Leistungsthematik ist mit der Bezeichnung *Individualisierung und Selbstverantwortung* eine übergeordnete Handlungsorientierung beschrieben (vgl. Kap. 7.3.1), die von den meisten Primarschulexperten thematisiert, in den einzelnen Interviews wiederholt angesprochen und der somit eine *übergeordnete* Gültigkeit zugesprochen wird, wie der Gesprächsausschnitt mit P3 erkennen lässt:

*P3: Ich versuche im Sport, wie in anderen Bereichen auch, das Kind messen an sich **selber** und an seinen Fortschritten.*
P3Z652

Im Vergleich dazu, wird mit der Bezeichnung *Auszeit gewähren* eine *konkretere* Handlungs- und Interaktionsstrategie bezeichnet (vgl. Kap. 7.3.6), die deutlich gegenstandsbezogener und unmittelbar an eine bestimmte *Situation* geknüpft ist, wie in der Aussage von P9 erkennbar wird:

*P9:... in diesem Moment wo sie sich nicht mehr im Griff haben, dass sie sich können .. **bevor** sie zum Rauskommen, Und das haben mehrere Kinder wirklich einfach einmal gemacht, sind einfach einmal hinaus .. und so wie mir das Zeichen gegeben: Jetzt explodierte ich dann! (lacht) Und dann habe ich am Spielrand mit denen das .. das Gespräch suchen können*
P9Z54

In der Abbildung 37 wird deutlich, dass betreffend die *Ausrichtung* des Lehrerhandelns unterschieden werden kann zwischen einer Fokussierung entweder auf die Lehrperson (Handlungsstrategien 5, 6, 8, 21, 22) oder auf die Primarschulkinder (Handlungsstrategien 1 bis 4, 7, 9 bis 20).

Sportpädagogische Bewältigung von <i>Individualität</i> und <i>Selbstbestimmungsstreben</i> der Primarschulkinder	
Übergeordnete handlungs- und interaktionsstrategische Orientierungen...	Konkrete Handlungs- und Interaktionsstrategien...
... in Verknüpfung mit dem Phänomen <i>Sicherheit in bewegungsbezogenen schulischen Alltagssituationen</i>:	
(1) Vermeiden und Unterlassen riskanter Bewegungssituationen (vgl. Kap. 5.3.2)	(6) Ein Klima des Vertrauens schaffen (vgl. Kap. 5.3.1)
	(7) Verantwortung klären durch klare Regeln und Grenzen (vgl. Kap. 5.3.1)
	(8) Beobachten und Kontrollieren (vgl. Kap. 5.3.1)
... in Verknüpfung mit dem Phänomen <i>Bewegungsverhalten und Körpersein der Kinder im Schulzimmer</i>:	
(2) Den Kindern Autonomie zugestehen (vgl. Kap. 6.3)	(9) Stärkung der persönlichen Ressourcen des Kindes (vgl. Kap. 6.3)
... in Verknüpfung mit dem Phänomen <i>Primarschulkinder in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzten Situationen</i>:	
(3) Individualisierung und Selbstverantwortung (vgl. Kap. 7.3.1)	(10) Leistungserbringung fordern und fördern durch die Orientierung an den Talenten des Kindes (vgl. Kap. 7.3.2)
	(11) Wettkampfbetonte Leistungssituationen <i>sinnstiftend</i> und mit <i>Augenmass</i> inszenieren (vgl. Kap. 7.3.4)
	(12) Leistungsbewertung mit Bezug auf das Individuum (vgl. Kap. 7.3.5)
	(13) Individuelle und kollektive Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme bei Fairnessproblemen (vgl. Kap. 7.3.6)
	(14) Reflexive Diskussion über Fairplayverhalten (vgl. Kap. 7.3.6)
	(15) Akzentuierung von Genderaspekten (vgl. Kap. 7.3.6)
	(16) Mehrdimensionale Handlungs- und Interaktionsstrategie <i>Auszeit</i> gewähren (vgl. Kap. 7.3.6)
	(17) Perspektivenwechsel ermöglichen durch die Übernahme anderer Rollen (vgl. Kap. 7.3.6)
... in Verknüpfung mit dem Phänomen <i>Komplexität des Sportunterrichts</i>:	
(4) Einbindung der Primarschulkinder in die Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts (vgl. Kap. 8.3.2)	(18) Mit- und Selbstbestimmung der Primarschulkinder begünstigen (vgl. Kap. 8.3.2)
	(19) Sportliche Primarschulkinder als Modelle einsetzen beim ‚Vorzeigen-Nachmachen‘ (vgl. Kap. 8.3.2)
	(20) Unterrichtserteilung durch Primarschulkinder (vgl. Kap. 8.3.2)
(5) Konzeptionen sportunterrichtlichen Lehrerhandelns weiterentwickeln (vgl. Kap. 8.3.3)	(21) Kinder beobachten und coachen (vgl. Kap. 8.3.3)
	(22) Vorbereiten einer optimalen Lernumgebung (vgl. Kap. 6.3.3)

Abb. 37: Sportpädagogische Bewältigung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder

Auf den folgenden Seiten werden die handlungs- und interaktionsstrategischen Ausrichtungen - analog zur Darstellung der Schwierigkeiten - in ihrer Verknüpfung mit den einzelnen Phänomenen ausführlich dargestellt.

- *Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder in sicherheitsthematisch besetzten Bewegungssituationen: Vertrauen schaffen - Verantwortlichkeiten klären - Beobachten.*

P3: Stell dir mal vor: Die klettert die Stange hoch und dann lässt sie los und fällt hinunter.

I: Mmh.

P3: Nicht beim **Herunterkommen**. Einfach mal zwischendurch.

I: Was war deine Reaktion auf das? Ich meine .. nicht .. nicht unm .. Klar ist es nicht unmittelbar. Einfach auch in deinem Lehrerverhalten, dann. Hat das irgendeine Auswirkung gehabt auf .. auf..

P3: Dass ich beim Klettern jetzt ..

I: .. dieses Erlebnis?

P3: .. Ja. Es hat eine Wirkung. Dass ich beim Klettern immer wieder sie beobachte und genau sage, wie sie einmal hinaufgehen mit den Händen und wieder hinuntergehen. Dass ich dem Beobachten noch mehr Gewicht beimesse. Dass ich sage, sie sollen so weit geh .. Ja.

I: Mmh.

P3: Dass ich auch schaue, wie viel Kraft sie in den Armen haben. Bei diesen Kindern ein bisschen mehr schaue, wo ich merke, die nicht so Kraft in den Armen haben.

P3Z266-274

Die Bewältigung kindlicher Individualität und Selbstbestimmungsstreben in sicherheitsthematisch schwierigen Bewegungssituationen im Schulalltag lässt sich über drei konkrete Handlungs- und Interaktionsstrategien beschreiben, die miteinander eng vernetzt sind.

Im Schaffen eines *Klimas des Vertrauen* (6) rückt die Ausgestaltung der Beziehungsebene zwischen Lehrperson und Primarschulkind, als auch die zwischen den Primarschulkindern untereinander in den Mittelpunkt, etwa um den sicherheitsrelevanten *Angstfaktor* zu reduzieren [„...wenn das Kind merkt, dass die Lehrperson Vertrauen hat, keine Angst hat, hier ist, dann machen sie auch viel mehr...“ P3Z22]. Über die Optimierung von Voraussetzungen auf der Interaktionsebene wird die Sicherheit in alltäglichen Bewegungssituationen zu gewährleisten versucht. Ein gefestigtes Beziehungsfundament stellt offenbar die Grundlage dar, damit *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder Platz haben, und von der Lehrperson bewältigt werden können.

Eng verknüpft mit dem Schaffen eines *Vertrauensklimas* (6), ist die Handlungs- und Interaktionsstrategie *Verantwortung klären durch klare Regeln und Grenzen* (7) [„...wo **viele** Gefahren sind, glaube ich, musst du auch klare Regeln haben...“ P1Z500]: Zur Gewährleistung der Sicherheit ist die Primarlehrperson bestrebt, den Kindern einen Rahmen zu setzen, innerhalb dessen Selbstbestimmungsstreben Raum findet. Der Rahmen wird gemäss Primarschulexperten über das Festlegen von *Verantwortlichkeiten*, *Grenzen* und *Regeln*, *gemeinsam* mit den Primarschulkindern ausgestaltet. Dies betrifft besonders das Erarbeiten von spezifischen *Verhaltensregeln* für unterschiedliche Bewegungssituationen, Handlungsfelder und

Sportarten oder die Festlegung von *Spielregeln*. Insbesondere für *unsportliche Primarschulkinder* sind solche Handlungsstrategien offenbar eine grosse Hilfe. Sie sind angewiesen auf klare und gleichzeitig auf individuelle Regeln und Grenzen.

P3 beschreibt oben ein Primarschulkind, das beim Klettern die Stange loslässt und runterfällt. Sie schreibt dem *Beobachten* der Primarschulkinder durch die Lehrperson, besonders dem *Beobachten* individueller sportlicher Kompetenzen der Kinder, eine hervorgehobene Bedeutung zu, wenn es um die Gewährleistung von Sicherheit geht [...*Dass ich auch schaue, wie viel Kraft sie in den Armen haben. Bei diesen Kindern ein bisschen mehr schaue, wo ich merke, die nicht so Kraft in den Armen haben...*“ P3Z274]. Die dahinter liegende Handlungs- und Interaktionsstrategie *Beobachten und Kontrollieren* (8) lässt sich als dritter Bewältigungsansatz darstellen. Das *Beobachten und Kontrollieren* durch die Lehrperson richtet sich auf die Einhaltung festgelegter Regeln und Grenzen sowie auf die Selbstverantwortungsübernahme durch die Primarschulkinder. Es geht um das Begleiten und Unterstützen eines individuell unterschiedlichen und bezüglich Sicherheit selbstverantworteten Bewegungsverhaltens und -handelns der Primarschulkinder.

Nebst dem *Vertrauen schaffen*, dem *Verantwortlichkeiten klären* und dem *Beobachten*, erfolgt die Bewältigung durch eine übergeordnete Handlungsorientierung des *Vermeidens und Unterlassens* (1) potenziell riskanter Bewegungssituationen im Schulalltag. Allerdings äussern die Primarschulexperten gleichzeitig auch sportpädagogische Bedenken an dieser Handlungsorientierung: Die Berücksichtigung kindlicher Individualität bezieht sich über eine verzerrte und einseitige Ausrichtung des Lehrerhandelns auf das *schwächste, ängstlichste* und am *meist gefährdeten Primarschulkind*. Dieses Primarschulkinde wird zum massgebenden Bezugspunkt, um einer ganzen Klasse eine Bewegungsaktivität vorzu-enthalten und damit Sicherheitsvorkehrungen zu treffen, die zwar das *schwächste Primarschulkind* sichern, allen anderen Kindern jedoch das erfolgreiche Meistern einer herausfordernden Bewegungssituation verunmöglicht. Mit der Vermeidungsstrategie wird, so die Primarschulexperten, das Sicherheitsproblem eher *umschifft* als bewältigt, was bestenfalls einer einmaligen und kurzfristigen Entschärfung eines Sicherheitsproblems führt.

- *Bewegungs- und körperbezogene Individualität und Selbstbestimmungstreiben der Kinder im Schulzimmer: Bewältigungsstrategien Autonomie zugestehen - persönliche Ressourcen der Kinder stärken.*

P4: Ja. ... Und .. mich dünkt es auch schön, /ehm .. für mich ist das auch so immer ein Vertrauens .. also, es machen es unterschiedliche Leute, die machen das .. die bauen Bewegung vielleicht noch mehr bewusst in ein Fach ein. Für mich ist mehr, dass die Kinder sich spüren. Also weisst du, dass gewisse wirklich mit **Lesen** mit diesem Balken und solchen Sachen. Es gibt ja x auch so Versuchsschulen. Ich steuere das nicht so. Zum Teil aber zum Teil nicht. Und zum Teil .. ja, einfach das .. das einfach zu vertrauen und dass das Kind weiss: Hey, ich kann jetzt Pause machen gehen. Und ich nutze das nicht aus? Oder soll ich es ausnutzen? Weisst du, schon nur das. Soll

ich jetzt schnell das Schulhaus "pänggle" .. oder was soll ich .. schnell das WC verstopfen gehen oder irgendetwas. Die können einfach diese Zeit sich nehmen.

I: Also .. ich verstehe dich richtig. Du schaffst .. du willst Angebote schaffen, Bewegungsangebote und die Kinder sollen auch selbstverantwortlich mit dem umgehen.

P4: Und die Schüler sollen das nehmen, das sie brauchen. Und da müssen sie sich natürlich zuerst kennen. Also wir sind jetzt sehr stark an diesem Kennenlernen. Also wir tun jetzt ..

I: Das ist halt das, (unverständlich)

P4: kennen lernen, was kann ich? Und das braucht lange, das braucht vielleicht ein halbes Jahr. Bis sie wissen: Welche Bewegung oder so brauche ich? Oder noch länger.

P4Z311-315

Die Beanspruchungskomponente konstituierende Vielfalt und Gegensätzlichkeit kindlicher *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben*, sowohl betreffend Bewegungsverhalten, Körpersein als auch das bewegte Lernen im Klassenzimmer, kommen in der Umschreibung dreier hauptsächlicher Schwierigkeiten der Lehrperson zum Ausdruck: Bewegung im Schulzimmer bedeutet aus Sicht der Primarschulexperten sowohl Lernerleichterung, Unterrichtsstörung und Ausgleich.

Mit der übergeordneten Handlungsorientierung *Autonomie zugestehen* (2) und der Handlungsstrategie *Stärkung der persönlichen Ressourcen des Kindes* (9), werden *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* von den Primarlehrpersonen im Schulzimmer zu bewältigen versucht.

In der Beschreibung der übergeordneten Handlungsorientierung *Autonomie gewähren* (vgl. Kap. 6.3) ist die Berücksichtigung von *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* bereits ausführlich dargestellt. Besonders über die Unterrichtsinszenierung *offener Unterrichtsformen* wird den Primarschulkindern ein breites Angebot betreffend Arbeitsplatz, Kooperationsform, Fachinhalt, Pausengestaltung und Bewegungsaktivität gemacht. Zusätzlich wird über die diesbezügliche *Wahlmöglichkeit*, dem *Selbstbestimmungstreben* der Primarschulkinder Rechnung getragen.

In der Handlungsstrategie *Stärkung der persönlichen Ressourcen des Kindes* (9) fällt - ähnlich dem *Schaffen eines Klimas des Vertrauens* - ebenfalls nicht nur die Akzentuierung der Interaktionsdimension im Lehrerhandeln auf, sondern als weitere Parallelität, die dahinter liegende Intention, das (Selbst-)Vertrauen der Kinder zu stärken und dadurch optimale Voraussetzungen für selbstbestimmtes Schülerhandeln zu schaffen. Durch die Arbeit mit und am eigenen Körper, bspw. durch Wahrnehmungs-, Bewegungs- oder Konzentrationsübungen, sollen die Primarschulkinder darin unterstützt und befähigt werden, die eigene Bedürfnisse nach Ruhe, Bewegung oder bewegtem Lernen im Klassenzimmer zu erkennen und diesen auch *selbstbestimmt* Rechnung zu tragen [„...die Schüler sollen das nehmen, das sie brauchen. Und dazu müssen sie sich natürlich zuerst kennen. Also wir sind jetzt sehr stark an diesem Kennenlernen...“ P4Z313].

- *Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungstreben in leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch besetzten Situationen: Individualisierung - Selbstverantwortung übertragen - Reflexion - Gespräch*

Die übergeordnete Ausrichtung des Lehrerhandelns auf *Individualisierung und Selbstverantwortung* (3) lässt sich inhaltlich, nämlich über den gemeinsamen Aspekt der *Schülerorientierung*, auf der Linie mit der übergeordneten Handlungsorientierung *Autonomie zugestehen* einreihen. Grob umschrieben, zielen die *Individualisierungs*bemühungen auf die Bewältigung individueller Unterschiede vor allem betreffend die Leistungsthematik ab. Strategien, welche auf die Übernahme von *Selbstverantwortung* durch die Primarschulkinder abzielen, sind auf die Bewältigung von wettkampf- oder fairnessthematisch besetzten Schwierigkeiten ausgerichtet.

In drei Handlungs- und Interaktionsstrategien sind konkrete *Individualisierungsmassnahmen* zur Bewältigung der Leistungsthematik erkennbar. Mit der Handlungsstrategie *Leistungserbringung fordern und fördern durch die Orientierung an den Talenten des Kindes* (10) fokussiert das Lehrerhandeln auf die Berücksichtigung und die Entwicklung individueller *Stärken, Talente* und *Ressourcen* des Primarschulkindes. In der Handlungsstrategie *wettkampfbetonte Leistungssituationen sinnstiftend und mit Augenmass inszenieren* (11) werden Unterrichtsmassnahmen beschrieben, welche das Kind dahingehend unterstützen, sich selbst *ursächlich* und *verantwortlich* für die eigene Leistungserbringung, ein Leistungsergebnis oder das Fairplayverhalten wahrnehmen zu können. Diesbezüglich wird über die Darstellung fünf konkreter Massnahmen im Kapitel 7.3.4, das *Variieren schulischer Leistungs- und Wettkampfformen*, als wichtigster Punkt hervorgehoben. Drittens wird mit der Handlungsstrategie *Leistungsbewertung mit Bezug auf das Individuum* (12) die Problematik der Leistungsbewertung über drei Individualisierungsmassnahmen (*Individualnorm, Leistungsentwicklung, Selbstbeurteilung*) angegangen.

Der übergeordneten Handlungsorientierung, die auf Übernahme von *Selbstverantwortung* durch die Primarschulkinder abzielt und offensichtlich auch dem *Selbstbestimmungsstreben* Rechnung trägt, können fünf konkrete Handlungs- und Interaktionsstrategien untergeordnet werden (13-17). Die Strategien zielen über je unterschiedliche Akzentsetzungen auf die Übernahme von Selbstverantwortung sowie auf Selbstbestimmung ab. Die Akzentuierungen *Reflexion des eigenen Schülerhandelns und -verhaltens* (13,14), *Rollen- und Perspektivenwechsel* (16,17), *Gespräche* (14,16,17), *Auszeit* (16) und die Berücksichtigung von *Genderaspekten* (15) sind die relevante Ansätze, um wettkampf- und fairnessthematisch schwierige Situationen zu meistern. Sie werden in den Ausführungen im Kapitel 7.3 als Handlungsstrategien ausführlich beschrieben. Ein Beispiel dafür, wie über *Gespräche* und *Reflexion* schwieriges Schülerverhalten im Spiel angegangen wird, liefert P9:

P9: Und das Andere war einfach der Aufbau mit der ganzen Klasse. Sehr viel auch gesprochen über .. über den Sport...das Spielerverhalten. Was .. um was geht es denn? Was wollen wir? Jetzt versuchen wir das einmal und dann haben wir gemerkt .. Ok, abgebrochen. Was ist jetzt

passiert? Einfach so die ganze reflexive Arbeit drin mit der ganzen Klasse schon, weil viele waren es sich gar nicht gewohnt.

P9Z64

- *Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben im Zusammenhang mit komplexitätsbezogenen Schwierigkeiten im Sportunterricht: Mit- und Selbstbestimmung der Primarschulkinder - Weiterentwicklung der Lehrerrolle*

Zwei übergeordnete Handlungs- und Interaktionsstrategien (4,5) stehen im Vordergrund, um *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben*, die im Sportunterricht zum Ausdruck kommen, zu bewältigen.

In einem ersten Ansatz, geht es um die engere Einbindung der Primarschulkinder in die *Verantwortung für das Gelingen des Sportunterrichts* (4). Drei Handlungs- und Interaktionsstrategien werden hierzu erwähnt: *Mit- und Selbstbestimmung* der Primarschulkinder (18), hauptsächlich betreffend die Unterrichtsinhalte, die Bewegungszeit und die Unterrichtsmethode, bilden den Kern einer ersten Strategie. Der Einbezug sportlicher Primarschulkinder als *Modelle* beim Bewegungslernen (19) und, noch deutlicher, die *Unterrichtserteilung* durch Primarschulkinder (20), stellen zwei weitere Handlungsstrategien dar. Insgesamt wird über das Einbinden der Kinder, ihrer *Individualität* Rechnung getragen, indem unterschiedlich akzentuierte Sportlichkeit der Kinder, als auch ihre Lernwünsche und Lernbedürfnissen von der Lehrperson dadurch anerkannt und berücksichtigt werden. Die darin ebenfalls zum Ausdruck kommende Berücksichtigung des *Selbstbestimmungsstrebens*, ist wiederum an das gleichzeitige Zugestehen und Einfordern von (Selbst-)Verantwortung durch die Lehrperson an die Schulkinder gekoppelt. Die erkennbare Übertragung von üblicherweise der Lehrperson zugestanden Aufgaben und Tätigkeiten an die Schulkinder, setzt einen zweiten Ansatz, nämlich das Hinterfragen eigener Vorstellungen zur Rolle als Sportlehrperson quasi voraus. Der Kern dieser übergeordneten handlungs- und interaktionsstrategischen Orientierung kommt entsprechend im *Überdenken* und in der *Weiterentwicklung* bestehender *sportunterrichtlichen Konzeptionen* (5) zum Ausdruck. Die Handlungsstrategie des *Vorbereitens einer optimalen Lernumgebung* (22) präzisiert, wie Individualität und Selbstbestimmungsstreben, über die vermehrte Akzentuierung des Lehrerhandelns auf das Vorbereiten, Organisieren und Gestalten einer optimalen Lernumgebung, im Sportunterricht bewältigt werden können. Eng damit zusammen hängt eine zweite Handlungsstrategie, die von den Primarschulexperten über die Tätigkeiten *Beobachten und Coachen der Primarschulkinder* (21) umschrieben wird. Die Weiterentwicklung eigener Unterrichtskonzeptionen durch die Lehrperson kommt hier im Hinterfragen des geläufigen lehrerzentrierten Instruktionshandelns zum Ausdruck [„...Und vorher sind vielleicht alle vor der .. hast du alle vor den .. Stangen gehabt in Gruppen und dann sind sie an den Stangen hinaufgeklettert .. hast du Übungen gemacht an der Stange mit ihnen...“ P3Z736]. In

der ausführlichen Beschreibung dieser Handlungsstrategie (vgl. Kap. 8.3) wird dargestellt, inwiefern und in welcher Form *Beobachten* und *Coachen* ein adäquates Lehrerhandeln zur Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben darstellen.

9.3 Theoretische Anschliessung: Entwicklungspsychologische und sportpädagogische Betrachtung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben*

Dem Grounded-Theory-Forscher stellt sich im Verlauf des Forschungsprozesses immer wieder die Frage, *worum* es bei den entdeckten Phänomenen *genau* geht, welches die Themen sind, die *hinter* den Daten liegen und allenfalls eine *übergeordnete* Bedeutung haben? Über Begriffe wie *Individualität*, *Unterschiedlichkeit*, *Eigenheiten*, *Autonomie*, *Selbstbestimmung*, *Selbstständigkeit*, *Anderssein*, *Vielfalt* und ähnliche mehr, rückten im Verlauf des Forschungsprozesses diese beiden Phänomen übergreifenden Themen zunehmend in den Vordergrund. Sie tauchen in allen Expertengesprächen wiederholt auf und münden in die Darstellung der Kernkategorie, die inhaltlich über die beiden Punkte *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* zutreffend beschrieben werden kann. Die theoretische Anschliessung erfolgt über eine entwicklungspsychologische und eine sportdidaktische Betrachtung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* und dient dem *Verstehensprozess* der vorliegenden Ergebnisse zur Kernkategorie.

9.3.1 Individualität und Selbstbestimmungsstreben aus entwicklungspsychologischer Perspektive: Entwicklungsaufgaben und selbstgestaltete Entwicklung

„Individualität ist der Inbegriff der Merkmale eines Individuums als des prinzipiell unteilbaren Einen, wodurch es sich von jedem anderen unterscheidet. Auf den Menschen bezogene (*Eigentümlichkeit*), drückt sie die Selbstständigkeit, den Eigenwert, die Einzigartigkeit und die Unwiederholbarkeit der einzelnen Person aus“ (Lenzen, 1989, S. 720). In der einschlägigen pädagogisch-psychologischen Literatur besteht seit Mitte des 20. Jahrhunderts ein durchaus positives Verständnis von Individualität, ohne dass jedoch eine durchgängig einheitliche begriffliche und inhaltliche Grundauffassung besteht. Begriffe wie Autonomie, Selbstbestimmung, Mündigkeit, Identitätsfindung (u.a.m.) gelten unbestritten als anerkannte pädagogische Leitbegriffe, wenn diese auch in je unterschiedlichster - teils gegensätzlicher - Konkretisierung in Theorie und Praxis zum Ausdruck kommen.

Eine zentrale Akzentuierung von *Individualität* erfolgt durch den Begriff der *Ich-Identität* als Bezeichnung für das Unverwechselbare des jeweiligen Individuums.

Die Entwicklung der *Ich-Identität* hat Havighursts (1948) über das *Konzept der Entwicklungsaufgaben*, und Erikson (1976) über das *Konzept der Identitätsentwicklung* dargestellt. Darin lässt sich die in der Kernkategorie aufgehobene Individualitätsthematik verankern und theoretisch ausleuchten. Nach Havighursts (1948) stellen sich dem Menschen Entwicklungsaufgaben hauptsächlich aufgrund

- *biologischer Prozesse der physischen Reifung* (bspw. betr. das Gehen),
- *gesellschaftlicher Erwartungen* (bspw. normative Erwartungen der Schule) sowie aufgrund
- *individueller Zielsetzungen und Werte einer Person* (bspw. betr. Sozialkontakte);

Aufgaben, die in irgendeiner Form und zu unterschiedlichen Zeitpunkten jeder Mensch lösen muss. Oerter & Dreher (2002) bezeichnen bspw. die Anpassung an schulische Anforderungen in der Kindheit als eine der bedeutsamsten Entwicklungsaufgaben im Sinne einer gesellschaftlichen Erwartung. Havighurst (1948) konkretisiert die Entwicklungsaufgaben für Kinder im Primarschulalter über mehrere Punkte:

- Erlernen körperlicher Geschicklichkeit, die für gewöhnliche Spiele notwendig ist.
- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus.
- Lernen mit Gleichaltrigen zu Recht zu kommen.
- Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen sozialen Verhaltens.
- Erreichen persönlicher Unabhängigkeit.
- Entwicklung von sozialen Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen.
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata für den Alltag.
- Entwicklung von Moral, Gewissen und Werten.

Einmaligkeit und Einzigartigkeit in der Art wie jedes Primarschulkind diese Entwicklungsaufgaben löst, sind einerseits Ausdruck der *Individualität* und andererseits gleichsam konstituierend dafür.

Ausgehend vom Konzept der Entwicklungsaufgaben, haben Lerner & Busch-Rossnagel (1981) ein Modell *selbstgestalteter Entwicklung* umschrieben. Darin eingebettet, wird die Relevanz des *Selbstbestimmungsaspekts*, wie er in der Kernkategorie dargestellt wird, verständlich. Nach Lerner & Busch-Rossnagel (1981) nehmen Menschen in dreierlei Weise selbstgestaltend Einfluss auf ihre Entwicklung:

- *Durch selektive Wahlen und Entscheidungen*

Kinder haben demnach bereits früh *Vorlieben* und *Wahlmöglichkeiten* bezüglich der sozialen und physisch-räumlichen Umwelt. Umwelten werden ausgewählt auf der Basis von Motiven, Emotionen und Wertorientierungen. Neben wohlüberlegten Entscheidungen, sind auch spontane Vorlieben und Abneigungen oder Neugierde und Ängste wichtige Faktoren einer selbstgestalteten Entwicklung.

- Durch *Wahlen und Entscheidungen aufgrund subjektiver Deutungen und Kodierungen der Umwelt*

Kinder entscheiden demnach aufgrund ihrer *subjektiven* Deutung des Lebens, was ihnen wichtig ist und was nicht, welche Aktivitäten sie bevorzugen, mit welchen Kindern sie zusammen sein möchten oder nicht.

- Durch *Modifikation und Gestaltung der eigenen Umwelt*

Die eigene Entwicklung wird aber auch beeinflusst, indem die Kinder die Möglichkeit haben, die *Umwelt* zu *gestalten*. Spielräume und Aktivitäten sind damit ebenso gemeint wie die Beeinflussung von Meinungen und Werten anderer. Dazu gehört bspw. gegen Ende des Primarschulalters auch ein Verhalten *gegen die Norm*, als Antwort auf die alterstypische Entwicklungsaufgabe der *Reputationssteigerung* wie Silbereisen, Noack und Eyferth (1986) festhalten.

9.3.2 Individualität und Selbstbestimmungsstreben als sportpädagogische Schwierigkeit der Differenzierung und Individualisierung

In der entwicklungspsychologischen Betrachtung lassen sich die Aspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungsanspruch* theoretisch anbinden und inhaltlich ausleuchten. Über die sportpädagogische Perspektive können die beiden Aspekte als Schwierigkeiten im Lehrerhandeln differenziert dargestellt und verständlich gemacht werden.

Aus *sportdidaktischer* Sicht geht es in der Kernkategorie um Schwierigkeiten der Primarlehrpersonen, den Unterrichtsprinzipien der *Differenzierung* und der *Individualisierung* im Schulalltag Rechnung tragen zu können. Auf eine ausführliche theoretische Darstellung der beiden Unterrichtsprinzipien wird an dieser Stelle verzichtet, sie würde den Rahmen der Arbeit sprengen. Für die angestrebte Verankerung vorliegender Untersuchungsergebnisse und beiden Unterrichtsprinzipien gemeinsam, ist die *Schülerorientierung* als übergeordnete und vorangestellte sportpädagogische Intention. Nach Günzel (1999) verlangt eine *Schülerorientierung* von der Lehrperson, sich in Geduld zu üben und sich Zeit zu nehmen, aber auch, den Primarschulkindern Zeit zuzugestehen. Vollstädt (1997, S. 39) meint zu den beiden Unterrichtsprinzipien: „Wer als Lehrer(in) auf Differenzierung oder gar Individualisierung des Lernens setzt, benötigt ein gewisses Vertrauen in die Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit eines jeden Kindes [...]. Auch zeitweilige Enttäuschungen und deutliche Leistungsunterschiede sollten nicht daran zweifeln

lassen, dass Primarschulkinder Verantwortung für ihre eigene Lernfähigkeit übernehmen wollen und auch können.“

Um die Belastungsdimension aufzuzeigen, die mit der Schülerorientierung einhergeht, kann auf die Untersuchung von Gump (1967) hingewiesen werden. Er hält fest, dass Primarlehrpersonen täglich in bis zu über 500 Interaktionen mit Schulkindern verwickelt sind. Gründe für ein Lehrerhandeln, welches dem Aspekt der Schülerorientierung nicht oder mit Skepsis Rechnung trägt, werden in der einschlägigen Literatur entsprechend viele genannt. Hierzu in Anlehnung an Roeder (1997) ein Überblick:

- Erhöhter Aufwand in der Unterrichtsplanung und durch die Einzelbetreuung im Unterricht
- Zeitmangel aufgrund des Stoffdrucks der Lehrpläne
- Unkenntnis der Lehrperson
- Angst der Lehrperson vor Kontrollverlust
- Lehr- und Unterrichtstradition (Lernzielorientierung, Stundenziele, Orientierung am ‚Durchschnittsschüler‘)
- Schulsystemische Gegebenheiten (bspw. Klassengröße)

Die Schwierigkeiten, welche in den Verknüpfungen der Kernkategorie mit den vier Phänomenen zum Ausdruck kommen, decken sich auffallend mit den von Roeder erwähnten Punkten. Darüber hinaus erweitern und differenzieren die oben dargestellten *Gegenstandsbezüge* und die *Spezifität* von Individualität und Selbstbestimmungstreben, welche sich aus dem Thema und im Kontext der einzelnen Phänomene ergeben, die von Roeder skizzierte Problematik eines schülerorientierten Lehrerhandelns um weitere Facetten.

Bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln bezogen auf die Kernkategorie bzw. auf die Aspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben*, wird über die oben dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien dargestellt.

9.4 Zusammenfassung und Diskussion

In der Darstellung der Kernkategorie rückt, gleichsam als übergeordnete Schwierigkeit und sportpädagogische Herausforderung an die Primarlehrperson, das Bewältigen von *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* in den Mittelpunkt. Relevante Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Bewältigung der Kernkategorie, werden sowohl phänomenbezogen als auch in einer Differenzierung betreffend *Gültigkeit* und *Gegenstandsbezug* in der Abbildung 37 übersichtlich dargestellt.

Bedingungsfaktoren zur Kernkategorie und *Konsequenzen* aus den dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien werden in diesem Kapitel nicht separat aufgeführt. Die beiden Aspekte aus dem Kodierparadigma der Grounded Theory sind in den Ausführungen zu den einzelnen Phänomenen dargestellt und werden

durch das gewählte Vorgehen des *Beschreibens von Verweisungszusammenhängen* zwischen Kernkategorie und den einzelnen Phänomenen integriert. Darüber hinaus münden die Konsequenzen, welche sich auf die Kernkategorie beziehen, in den Entwurf der sportpädagogischen *Theorie mittlerer Reichweite*. Denn die Folgen aus den Handlungsstrategien zur Bewältigung kernkategorialer Schwierigkeiten bilden aus forschungsmethodischer Sicht und aufgrund ihrer übergeordneten inhaltlichen Bedeutung, die Grundlage für den Abschluss des sportpädagogischen Theoriebildungsprozesses im folgenden Kapitel.

10 Theoretische Modellierung sportpädagogischer Alltagsbeanspruchungen und Bewältigungsstrategien: Akteurorientierung und Reflexion im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson

Mit der folgenden Modellierung sportpädagogischer Alltagsbelastungen und des Bewältigungshandelns, kommt der im Kapitel 5 beginnende Theoriebildungsprozess (qua Grounded Theory) zu einem *vorläufigen* Abschluss.

Bisher konnte aufgezeigt werden:

- welche beanspruchenden Erfahrungen und Erlebnisse Primarlehrpersonen in ihrer Rolle als Sportpädagogen im bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltag machen,
- welche Themen bzw. Phänomene subjektiv bedeutsam sind und Beanspruchungspotenzial aufweisen,
- wie diese Themen strukturiert sind,
- welchen Bedingungsfaktoren sie unterliegen,
- welcher Handlungs- und Interaktionsstrategien sich die Primarlehrpersonen bedienen, um diese Themen im Schulalltag zu bewältigen bzw. wie sie die schulische Alltagswirklichkeit gestalten.

Über die Verdichtung und Diskussion diesbezüglicher Untersuchungsergebnisse, wird über empirisch begründete Anknüpfungspunkte versucht, den Beitrag an die sportpädagogische Theoriebildung abzuschliessen. Dazu werden die dargestellten Ergebnisse zusammengefasst und im Modell *Sportpädagogische Alltagsbeanspruchungen und bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln* (vgl. Abb. 39) dargestellt (Kap. 10.1). In einem zweiten Schritt (Kap. 10.2) werden Verweisungszusammenhänge zwischen dem Modell und der theoretisch vorstrukturierten Beanspruchungs-/Bewältigungsthematik (vgl. Kap. 3.2) beschrieben, um die Beanspruchungskomponente differenziert auszuleuchten. Schliesslich rundet in einem dritten Schritt die Darlegung und Ausleuchtung des sportpädagogischen Modells (vgl. Abb. 39) den Theoriebildungsprozess ab. Dazu werden *Reflexivität* und *Akteurorientierung* als zentrale Aspekte sportpädagogischen Alltagshandelns dargestellt und diskutiert (Kap. 10.3).

10.1 Modellierung sportpädagogisch akzentuierter Alltagsbeanspruchungen und des bewältigungsrelevanten Lehrerhandelns

Ob Primarlehrpersonen im Schulalltag ihre Rolle als Sportpädagogen eher als *Überforderung* (threat) oder als *Herausforderung* (challenge) wahrnehmen, hängt primär davon ab, wie sie die eigene sportpädagogische Handlungskompetenz in

Bezug auf die fünf Phänomene (vgl. Kap. 5 bis 9) einordnen. Zahlreiche Erlebnisse, Situationen und (kritische) Ereignisse, welche in den Gesprächen mit den zehn Primarschulexperten zum Vorschein kommen, verweisen mit inhaltlicher Vielfalt und Mehrdeutigkeit auf fünf Themenkreise (Phänomene), die in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen auftauchen. Dazu gehören

- die Sicherheitsthematik
- das Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer,
- leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen,
- die Komplexität des Sportunterrichts
- sowie, als übergeordnetes Thema, Individualität und Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder

Für die Wahrnehmung sportpädagogischer Beanspruchungen bilden diese Themen die zentralen Orientierungspunkte auf der *Landkarte des Schulalltags*. Die in den theoretischen Anschlüssen dargestellten Verweisungszusammenhänge bilden den inhaltlichen Horizont und das Firmament. Betreffend die Sicherheitsthematik (vgl. Kap. 5) kennzeichnen die Aspekte *Angst*, *Risiko* und *Rollenkonflikte* den Horizont. Bei ihren Schwierigkeiten im Umgang mit dem Bewegungsverhalten und dem Körpersein der Schulkinder im Klassenzimmer (vgl. Kap. 6), stehen als Konzepte die *Bewegte Schule*, und über die themenerschliessende und themenunterstützende Funktion der Bewegung das *Bewegte Lernen* im erweiterten Blickwinkel. Die Problematik leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzter Situationen (vgl. Kap. 7), bekommt über die Modellierung leistungsmotivierten Schülerhandelns im *Selbstbewertungsmodell* von Heckhausen (1974) eine horizontale Relevanz. Betreffend die Unterrichtskomplexität (vgl. Kap. 8) prägt der *Unterricht als Sozialsystem*, als *Ort immanenter Ungewissheit* und als eine *Situation, die widersprüchliche Anforderungen* an die Lehrperson stellt, das Lehrerhandeln. Mit Blick auf die übergeordnete Kernkategorie, welche quasi das Firmament bildet, können *Individualität* und *Selbstbestimmungstreben* der Primarschulkinder als Aspekte *kindlicher Entwicklungsaufgaben* (Havighurst, 1948), der *Identitätsentwicklung* (Erikson 1976) und *selbstgestalteter Entwicklung* (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981) betrachtet werden. Weitere Verweisungszusammenhänge lassen sich *zwischen* den fünf Phänomenthemen erkennen. So bezieht sich die Komplexität des Unterrichts nicht nur, wie im Kapitel 8 dargestellt, auf den Sportunterricht, sondern ebenso auf den Unterricht im Schulzimmer. Die Sicherheitsthematik ist mit der Leistungs-, Wettkampf- und Fairnessthematik, dem Unterricht im Schulzimmer und in besonderem Masse mit dem Sportunterricht verknüpft. Die Landkarte des bewegungs-, sport- und körperbezogenen Schulalltags bildet mit den fünf Themenkreisen und den Verweisungszusammenhängen eine vielschichtige Interpretationsgrundlage, sowohl als Referenzpunkt

für die Beanspruchungserfahrungen, als auch für die Handlungs- und Interaktionsstrategien zur Bewältigung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder. Über die Analyse der insgesamt rund 50 Strategien aus allen vier Phänomenen, wurden in Kapitel 9 rund 22 Strategien zur Bewältigung der Kernkategorie herausgefiltert, 5 als übergeordnete Handlungsorientierungen und 17 konkretere Handlungs- und Interaktionsstrategien. Ausgehend von den inhaltlichen Ähnlichkeiten und Überschneidungen werden diese 22 Strategien im sportpädagogischen Theoriebildungsprozess weiter verdichtet und gruppiert. Die daraus resultierenden 12 handlungs- und interaktionsstrategischen *Muster* zur Bewältigung von *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder sind:

(1) Vermeiden von Bewegungssituationen, die riskant sind oder den reibungslosen Ablauf des Schulalltags stören, meist durch *Verbote*, sportpädagogische *Umgehung* oder *Ausklammerung* entsprechender Bewegungsaktivitäten.

P7: „Und heutzutage versuchst du das a l l e s zu verhindern. Also es darf eigentlich nichts passieren“ P7Z530

(2) Vertrauen schaffen - bezieht sich auf die Ausgestaltung des *Schul-* und *Unterrichtsklimas* im Allgemeinen, auf die *Beziehungsdimension* zwischen Lehrperson-Schulkind oder Schulkind-Schulkind, und beinhaltet ein Wechselwirkungsmoment, das im *Schenken* als auch im *Erhalten* von *Vertrauen* aufgehoben ist.

P4: „Und zum Teil .. ja, einfach das .. das einfach zu vertrauen und dass das Kind weiss: Hey, ich kann jetzt Pause machen gehen. Und ich nutze das nicht aus? Oder soll ich es ausnutzen? Weisst du, schon nur das. Soll ich jetzt schnell das Schulhaus "pänggle" .. oder was soll ich .. schnell das WC verstopfen gehen oder irgendetwas. Die können einfach diese Zeit sich nehmen.“ P4Z311

(3) Verantwortlichkeiten klären, zwischen Lehrperson und Primarschulkindern, hauptsächlich über *Regeln*, *Grenzsetzungen* und diesbezügliche *Klarheit* und *Konsequenz*. Auf dieser Grundlage erst, gewinnen Individualität und Selbstbestimmungsstreben Raum.

P1: „Also .. das Ding .. das Fazit, das ich aus dem genommen habe, ist .. den Kindern **ganz klar** sagen, wie .. wie du **dich** in diesem Raum zu verhalten hast. Ganz klar. .. Das .. das gilt wahrscheinlich für eine Turnhalle .. wie .. wenn du hineinkommst, ist zum Beispiel bei mir jetzt ganz klar gewesen: Ihr geht auf kein Gerät .. gell, bis ich drin bin, bis der Letzte seine Socken hat .. bei **Kleinen** ist das einfach so. Bis der Letzte alles an hat. .. Ja, lässt du die anderen in der Garderobe warten, sitzen auf dem Plätzchen? Oder sagst du: Nein, geht die Runde rennen. Aber ihr rennt nur die Runden! Und dann haben sie sich manchmal selbst organisiert.“ P1Z496

(4) Beobachten - gemeint ist einerseits das *gezielte* bis hin zum *systematischen Beobachten* des Primarschulkindes, um seine Eigenheiten zu erkennen, und andererseits ein begleitendes, *coachendes* und *kontrollierendes im Auge behalten* sportpädagogisch relevanter schulischer Alltagssituationen.

P4: „... möglichst viele Beobachtungen sammeln, dass ich sehe, wo .. zum Beispiel ein Kind,

das noch nicht schneiden kann, auch in der dritten Klasse . Oder gewisse feinmotorische oder grobmotorische Sachen..." P4Z229

(5) Autonomie zugestehen - meint dem Primarschulkind signalisieren, dass sein Selbstbestimmungsstreben betreffend Bewegungsverhalten und Körpersein (*an-*)*erkannt* und *unterstützt* wird, bspw. über die Inszenierung *offener Unterrichtsformen* und das Ermöglichen von *Wahlmöglichkeiten* für den Primarschulkinder.

P5: „Mir ist sehr der Arbeitsplatz .. ist bei mir auch immer sehr offen. Sie haben einen Gruppenraum, wo sie immer hinkönnen, sie haben im Gang zwei Pulte, wo sie hinkönnen.. Die sollen arbeiten, wo es ihnen gerade recht ist“ P5Z546

(6) Persönliche Ressourcen der Primarschulkinder stärken - bezieht sich hauptsächlich auf die Optimierung körper- und bewegungsverbundener *Lernvoraussetzungen* beim Schulkind. Es geht - bspw. über körperliche Entspannungsübungen - um die *Stärkung des Kindes*, um die *Befähigung*, eigene *Ressourcen nutzen zu können*, und dadurch möglichst *autonom* die Rolle des Lernenden wahrnehmen zu können.

P3: „Oder auch noch, was .. was mich auch noch dünkt, Bewegung ist ja das Eine. Bewegung, aber es braucht auch Entspannung. Und dass Entspannung eben auch für mich in das Schulzimmer gehört.“ P3Z359

(7) Individualisieren - dazu gehört, in offensichtlichen inhaltlichen und begrifflichen Bedeutungszusammenhängen mit mehreren Mustern, die Orientierung und der Bezug des Lehrerhandelns auf die *Talente* des Schulkindes; und mit der Zielperspektive auf ein leistungsorientiertes Schülerverhalten, um die Planung von Lernzielen und die Leistungsbewertung unter *individueller Bezugsnorm*.

*P3: „Ich versuche im Sport, wie in anderen Bereichen auch, das Kind zu messen an sich **selber** und an seinen Fortschritten“ P3Z652*

(8) Selbstverantwortung übertragen - in direktem Bezug zum Muster *Klärung von Verantwortlichkeiten*, ist damit eine *Sensibilisierung* und *Verpflichtung* des Primarschulkindes gemeint, für sein *Handeln* und *Verhalten* selber die *Verantwortung* übernehmen zu *dürfen* und zu *müssen*.

P8: „Ja, wenn er es vorher nicht gern gemacht hat und es nicht konnte und wenn ich den dann plötzlich doch sehe, es zu versuchen, dann merke ich: Aha, er will es ja trotzdem können also er trainiert selber. Und ich bin überzeugt, er wird eines Tages kommen und sagen: Hey, jetzt .. jetzt kann ich es!“ P8Z164

(9) Reflexion - zielt auf das *Nachdenken* der *Primarschulkinder* über ihr Schülerhandeln und -verhalten, und bezieht sich im Zusammenhang mit dem Aspekt der *Weiterentwicklung der Lehrerrolle* auch auf die *Lehrperson*. Gemeint ist sowohl die *Selbstreflexion* des Einzelnen, als auch die *gemeinsame Reflexion*, bspw. zwischen den Schulkindern, den Lehrpersonen oder zwischen Lehrperson und Schulkind(ern).

*P9:... in diesem Moment wo sie sich nicht mehr im Griff haben, dass sie sich können .. **bevor** sie zum Rauskommen, Und das haben mehrere Kinder wirklich einfach einmal gemacht, sind*

*einfach einmal hinaus .. und so wie mir das Zeichen gegeben: Jetzt explodiere ich dann! (lacht)
Und dann habe ich am Spielrand mit denen das .. das Gespräch suchen können*
P9Z54

(10) Gespräch - ist in enger Verknüpfung mit dem Muster der *Reflexion* zu verstehen, gemeint ist die *kommunikative Auseinandersetzung* im *Dialog* und im *Streitgespräch*, sowohl zwischen Lehrperson(en)-Schulkind(ern) als auch zwischen Schulkind(ern)-Schulkind(ern).

„.....Und dann einfach immer wieder .. einfach immer wieder die Situationen klären im Gespräch ...“ P9Z54

(11) Mit- und Selbstbestimmung der Primarschulkinder begünstigen - mit einer Fokussierung hauptsächlich auf *Lerninhalte*, *Lernmethoden* und auf die *Ausgestaltung der Lernzeit*.

P6: „ Das ist noch schwierig und nochmals eine Stufe höher...man muss sie ja einbeziehen ins Regeln machen und aufstellen oder ..Klassenzimmerregeln oder was darf man jetzt alles im Basketball oder...dass sie dort auch mitbestimmen können, ich denke Mitbestimmung ist ein wichtiger Teil, das sie überhaupt dann die Regeln einhalten werden.
P6Z42

(12) Weiterentwicklung der eigenen (sportpädagogischen) Lehrerrolle - damit ist das *Hinterfragen*, *Verändern* und *Innovieren* des eigenen Rollenverständnis sowie üblicher sportpädagogischer Handlungsmuster gemeint.

P3: „die Rolle der Lehrperson ist, auch .. auch Umgebungen zu gestalten und dann die Kinder /eh ... dass sie dann anhand von diesen /eh .. Bewegungslandschaften Erfahrungen machen. Das hat sich schon verändert.[...] Und vorher sind vielleicht alle vor der .. hast du alle vor den .. Stangen gehabt in Gruppen und dann sind sie an den Stangen hinaufgeklettert .. hast du Übungen gemacht an der Stange mit ihnen und dann haben sie noch irgendwie einen Parcours gemacht, bis sie wieder bei den Stangen waren.“ P3Z732

Abb. 38: Zwölf handlungs- und interaktionsstrategischen Muster im Umgang mit Individualität und Selbstbestimmungsstreben

Ähnlich einem ‚GPS‘ als globales Positionsbestimmungssystem ermöglichen es diese handlungs- und interaktionsstrategischen Muster der Primarlehrperson, sich auf der Landkarte des bewegungs-, sport- und körperbezogenen Schulalltags sportpädagogisch zu orientieren bzw. in Bezug auf die vier Phänomene und insbesondere der Kernkategorie, bewältigungsrelevant handeln zu können.

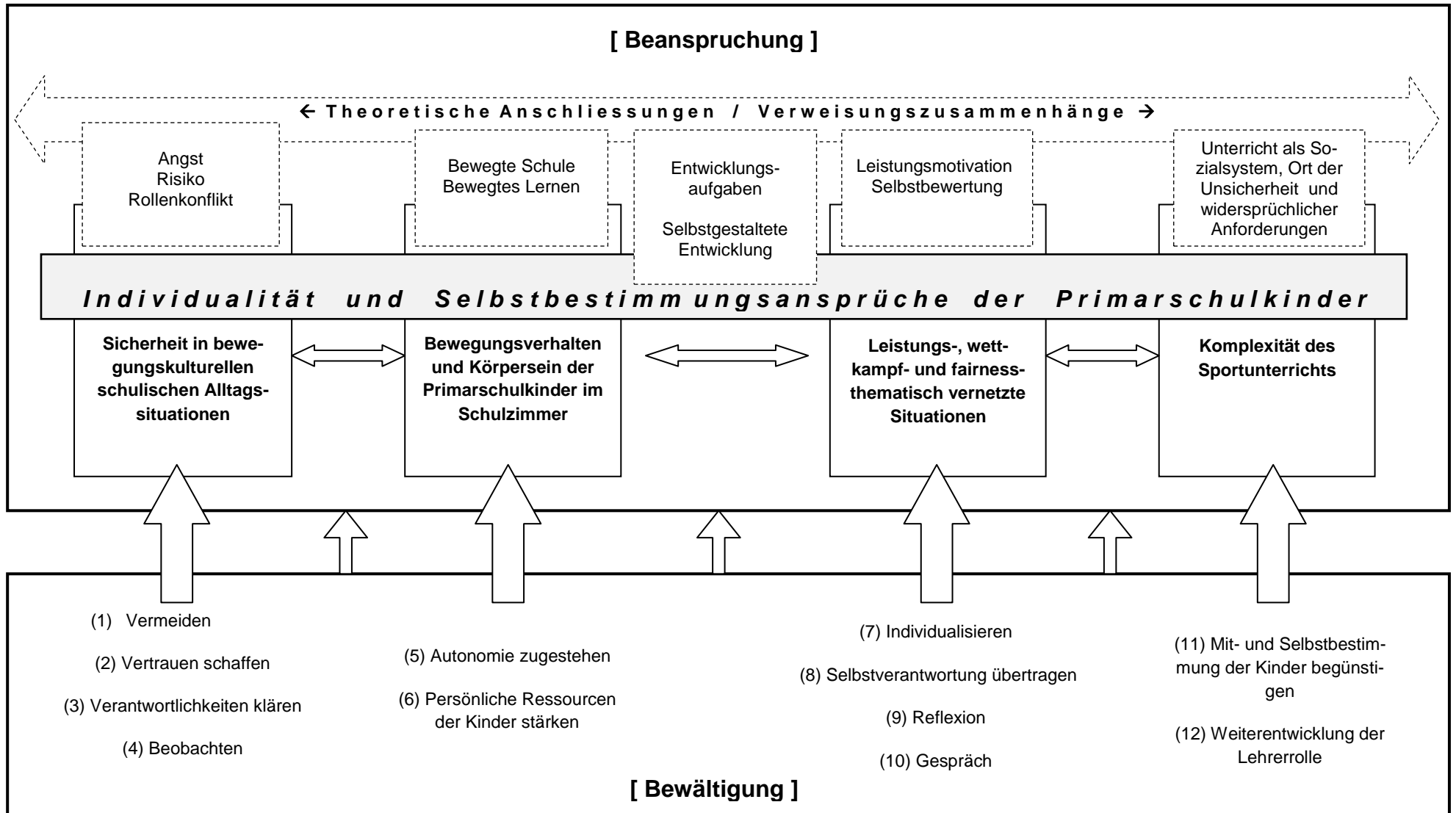


Abb. 39: Modell Sportpädagogische Alltagsbeanspruchungen und bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln

10.2 Emotionale Beanspruchungskomponente und interaktionale Bewältigungsdimension

Verweisungszusammenhänge zwischen dem Modell *Sportpädagogische Alltagsbeanspruchungen und bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln* und der Beanspruchungs-/Bewältigungsdimension (vgl. Kap. 3.2) sind betreffend zwei Aspekten, nämlich einer *emotionalen Beanspruchungskomponente* und einer *interaktionalen Bewältigungskomponente* angezeigt.

Die *emotionale Belastung* der Primarlehrperson kommt in der je unterschiedlich akzentuierten und dialektischen Figur der vier dargestellten Phänomene (vgl. Kap. 5 bis 8) zum Ausdruck, nämlich:

- im Vermeidungsverhalten vs. vertrauensvolle Regulierung,
bezogen auf die Sicherheit in bewegungs-, sport- und körperbezogenen schulischen Alltagssituationen
P5: „Und dort bin ich so ein wenig frustriert, wenn ich sehe, in welche Richtung das Ganze geht. Das .. finde ich eigentlich schade. Es wird je länger je mehr eingeschränkt, je länger je mehr Vorschriften vorgegeben, je länger je mehr Richtlinien ...“.
P5Z646
- in der Unterrichtsstörung vs. Lernerleichterung und den Ausgleich,
bezogen auf das Bewegungsverhalten und das Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer
P6: „das ist für mich schon .. also schlimm. Weisst du, .. es ist für mich .. wenn ich merke, dass .. dass diese Kinder kaum können irgend .. kaum sich ruhig an einem Ort verhalten können, dass die immer irgendwie in Bewegung sind, innere Unruhe“.
P6Z72
- in der Herausforderung vs. Überforderung,
bezogen auf die Komplexität des Sportunterrichts
*P1: „Und dort hatte ich immer den Stress. Ich muss **hier** einrichten und dort drüben sind Geräte und ich sehe nicht was sie machen“.*
P1Z180
- in der leistungsorientierten Lernkultur vs. Konflikttendenz,
bezogen auf leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen
P6: „Im Turnen..auf dem Pausenplatz, also überall..wenn ein Zwischenfall passiert, wo man sagen muss, da hast du etwas überschritten, da muss man intervenieren...und mit ihnen die Regeln klären...andere Wege aufzeigen. Es ist einfach ein sehr hohes zeitliches Engagement...und belastend für mich...oder...“.
P6Z26

Die zwölf dargestellten handlungs-und interaktionsstrategischen Muster zur Bewältigung kernkategorialer Individualität und Selbstbestimmungstreiben stehen in augenfälligen Verweisungszusammenhängen mit den Bewältigungsmodellen, die im Kapitel 3.2 beschrieben und in der Abbildung 40 nochmals in einer Übersicht dargestellt sind. In einer je spezifischen Ausprägungsform einer oder mehrerer dieser Bewältigungsformen sind die zwölf Muster durch eine Bewältigungsdimension gekennzeichnet.

- Konfrontative Bewältigung (Confrontativ Coping)
- Problembezogene Lösungsversuche (Planful Problem-solving)
- Kognitive Distanzierung (Distancing)
- Selbstkontrolle (Self-control)
- Übernahme von Verantwortung (Accepting Responsibility)
- Flucht-Vermeidung (Escape-avoidance)
- Positive Neueinschätzung (Positiv Reappraisal)
- Suche nach sozialer Unterstützung (Seeking Social Support)

Abb. 40: Acht Formen der Bewältigung nach Folkman & Lazarus (1988), Lazarus (1990) und Jerusalem (1990)

Das *vermittelnde Eingreifen über die Primarschulkinder*, welches in zehn der zwölf Muster auffällt, kann in Anlehnung an Krause (2003) dadurch erklärt werden, dass die Interaktion zwischen Lehrperson und Schulkind(ern) für die Unterrichtssituation spezifisch ist, sofern im Vergleich zu einem Arbeiter in einem Produktionsprozess, die Lehrperson nicht direkt auf das *Produkt Lernen* Einfluss nehmen kann, sondern hauptsächlich über den Lernenden einwirkt. Eine solche Tätigkeit bezeichnet Krause (2003, S. 266) treffend als „dialogisch-erzeugend“ und zeigt sich in der hervorgehobenen Bedeutung der Interaktionsdimension in den Handlungs- und Interaktionsstrategien.

10.3 Akteurorientierung und Reflexion als Kernmerkmale sportpädagogischen Handelns

In Anbetracht der fortwährenden Vielfalt an sportpädagogischen Theorieansätzen, Modellen und Konzepten ist ein grundsätzlich bedachter Umgang mit dem Innovationsbegriff angebracht, wenn es um die Entwicklung einer sportpädagogisch akzentuierten *Theorie mittlerer Reichweite* (qua Grounded Theory) geht. Köppe (2002, S. 54) hält dazu fest: „Es bedeutet aus meiner Sicht einen Nachteil pädagogischen Denkens, sich stets von alten Konzepten radikal zu verabschieden, wenn neue Vorstellungen elaboriert werden. Wenn das nämlich geschieht, entledigt sich Theorie einer ihrer wesentlichen Aufgabe, nämlich „Ordnung der Praxis“ zu sein; denn wenn das „Alte“ immer noch als Bestandteil schulischer Arbeit bleibt, aber nicht von der Theorie reflektiert wird, verzichtet Theorie auf einen Teil ihrer Aufgaben, wie auch umgekehrt, wenn „Neues“ in radikaler Weise das „Alte“ ersetzt.“

Der in diesem Kapitel zum Abschluss kommende Theoriebildungsprozess erfolgt unter Einbezug einer kritischen Würdigung des bestehenden Fundus an sportpädagogischen Konzepten, zielt jedoch primär auf eine sportpädagogische *Perspektivenerweiterung* ab, die nicht eine Alternative oder gar das Ersetzen des *Alten* darstellt. Mit der inhaltlichen Akzentuierung auf den *Akteur* und auf *Reflexion* verfügt sie jedoch über Integrationspotenzial, um bestehende Konzepte zu ergänzen, zu verknüpfen und zu erweitern. Die knapp gehaltene kritische Würdi-

gung des bestehenden Fundus an sportpädagogischen Konzepten erfolgt ausschliesslich im Zusammenhang mit der Forschungsfrage und dient der Verdeutlichung des Integrationsanspruchs.

Bestehende sportpädagogischen Konzepte sind in aller Regel fokussiert auf die Aspekte des Sports, der Bewegung und des Körpers, wie sie in den zwei bis drei wöchentlichen *Sportlektionen* als Sache bzw. als Inhalte im Vermittlungsprozess zwischen Lehrperson und Schulkind abgebildet sind. Die Trilogie *Planen-Durchführen-Auswerten* des Sportunterrichts wird folgerichtig als *unbestreitbarer* Orientierungspunkt im sportpädagogisch-konzeptionellen Denken bemüht. Eine zweite, eng damit zusammenhängende Kritik, betrifft die in dieser Untersuchung deutlich zum Ausdruck kommende, *unzureichende Differenzierung der Sportlehrerperspektive* zwischen der ausschliesslich sportunterrichtenden Fachlehrperson und der Primarlehrperson als Fächergeneralist. Zudem erfolgt die eng geführte Differenzierung der Sportlehrerperspektive im sportpädagogischen Theoriediskurs zwar meist bezogen auf die Schulstufe, aber nicht in einer Differenzierung nach Ausbildungsprofil oder beruflichem Tätigkeitsprofil einer Lehrperson. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse zeigen insbesondere betreffend dieser beiden kritischen Einwände die *Notwendigkeit*, die *Rolle(n) der Sportlehrperson* neu zu denken. Die Primarschulexperten formulieren sport-, bewegungs- und körperbezogene Beanspruchungen aus dem Schulalltag, die - abgesehen von der Thematik *Komplexität im Sportunterricht* - Themen und Schwierigkeiten beinhalten, welche deutlich eine gesamtschulische und fachübergreifende Bedeutung haben, und die ebenso deutlich mit der eigenen (unzureichenden) sportpädagogischen Kompetenz verknüpft sind.

Die in den Untersuchungsergebnissen zum Ausdruck kommenden handlungs- und interaktionsstrategische Ansätze, welche in den zwölf dargestellten Mustern verdichtet wiedergegeben werden, dienen als empirische Grundlage für die theoretische Modellierung eines *akteurorientierten* und *reflexiven* sportpädagogischen Lehrerhandelns. Der Theoriebildungsprozess erfolgt aufgrund des gewählten methodischen Zugangs mit der notwendigen Nähe zur Alltagspraxis und über das oben dargestellte Modell *Sportpädagogische Alltagsbeanspruchungen und bewältigungsrelevantes Lehrerhandeln* in einem ordnenden Bestreben derselben.

10.3.1 Akteurorientierung

P6: Das ist noch schwierig und nochmals eine Stufe höher...man muss sie ja einbeziehen ins Regeln machen und aufstellen oder ..Klassenzimmerregeln oder was darf man jetzt alles im Basketball oder...dass sie dort auch mitbestimmen können, ich denke Mitbestimmung ist ein wichtiger Teil, das sie überhaupt dann die Regeln einhalten werden. Aber nicht nur über.. also ich bin der Ansicht.. nicht nur sie bestimmen...für mich ist das klar. Mitbestimmen und auch Mithelfen, sie auch in die Verantwortung einbinden..bspw. Schiedsrichter kritisieren..dann sage ich stopp, nächstes Mal bist du der Schiedsrichter...also in die Verantwortung einbinden oder auch solche übergeben...du machst das Aufwärmen usw.. Ich binde sie sehr viel ein. Und einer ist Fussballer,

der andere Hockeyspieler, das können sie dann eingeben...man muss sie einbeziehen dort wo sie stark sind.

P6Z42

Die *Akteurorientierung*, in erster Linie bezogen auf das Primarschulkind und dessen Handeln, kommt im dargestellten Modell (vgl. Abb. 39) als auch in den Ausführungen von P6 zum Ausdruck. Damit wird ein *dynamisches* sportpädagogisches Handlungskonzept der Primarlehrperson skizziert, das mit dem Primarschulkind und seinem sport-, bewegungs- und körperbezogenen Handeln interagiert, um beim einzelnen Kind gewünschte Bildungsprozesse auszulösen. Bei genauer Betrachtung des Modells lässt sich ausser in den beiden Strategiemustern *Vermeiden* (1) und *Weiterentwickeln der eigenen Lehrerrolle* (12), in allen anderen zehn Mustern implizit die Notwendigkeit eines sportpädagogischen Lehrerhandelns nachzeichnen, welches sich auf die *individuelle kindliche Entwicklung* (Entwicklungsgemässheit) bezieht und das Kind im Sinne von Brandtstädter (1990), Lerner & Busch-Rossnagel (1981) und Wygotsky (1987) als *Akteur seiner Entwicklung* betrachtet. In den Strategiemustern der *Reflexion* (9) und des *Gesprächs* (10) zeigt sich eine weitere personale Ausrichtung auf die *Akteurgruppe*, genauer auf die Schulklasse oder auf die Lehrerkollegen. In einer dritten Ausrichtung bezieht sich die Akteurorientierung - im Sinne eines Selbstbezugs - auf die handelnde Lehrperson selbst, wie in den Mustern *Reflexion* (9) und *Weiterentwicklung der eigenen (sportpädagogischen) Lehrerrolle* (12) zu erkennen ist¹¹. Die Primarschulexperten weisen mehrfach auf zwei Spannungsfelder hin, denen die Akteurorientierung unterliegt. Aus psychologischer Sicht gilt es mit der Favorisierung von Selbstbestimmung, die Fremdbestimmungskomponente im Auge zu behalten [„...also ich bin der Ansicht... nicht nur sie bestimmen...für mich ist das klar. Mitbestimmen und auch Mithelfen, sie auch in die Verantwortung einbinden...“ P6Z42] und aus pädagogischer Sicht gilt es bei einer Akzentuierung des Personalisationsaspekts auch den Sozialisationsaspekt mit zu berücksichtigen. Zur Verdeutlichung des Spannungsfelds Sozialisation vs. Personalisation sei als Beispiel nochmals auf die Erwartungen der Gesellschaft an die Lehrperson (Unterrichtsstoff vermitteln; Klassenführung zu Ruhe und Ordnung) vs. die Bedürfnisse der Kinder (Bewegen dürfen; handelnd und bewegend lernen) verwiesen. In der *Akteurorientierung* bzw. über die dargestellte Fokussierung des sportpädagogischen Lehrerhandelns hauptsächlich auf das Primarschulkind und sein Selbstbestimmungsstreben, ist eine Prioritätensetzung innerhalb der beiden Spannungsfelder erkennbar. Darin ist auch eine Fokussierung des Lehrerhandelns auf die *Interaktionsdimension* zwischen Lehrperson und Primarschulkind aufgehoben. Der *Interaktionsaspekt*

¹¹ Diese Ausrichtung scheint aufgrund der Gespräche mit den Primarschulexperten auch zur Bewältigung fachkompetenzbezogener Defizite der Lehrperson von zentraler Bedeutung. Da solche Defizite jedoch nicht in einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Kernkategorie gebracht werden, ist an dieser Stelle eine theoretische Integration dieses Aspekts nicht angezeigt.

verweist zusammen mit dem erwähnten Aspekt der *Entwicklungsgemässheit* wiederum auf eine *Prozessdimension* eines akteurorientierten Lehrerhandelns. Die *Akteurorientierung* lässt sich über die Betrachtung des *Interaktions-* und des *Prozessaspekts* weiter ausdifferenzieren und theoretisch modellieren.

10.3.1.1 Interaktionsdimension

Die von den Primarschulexperten facettenreich und bezogen auf alle fünf Phänomene thematisierten Aspekte

- Kooperation (zwischen Lehrperson-Schulkind /Schulkind-Schulkind, Gemeinschaftssinn)
- Selbst- und Mitbestimmung,
- Verantwortung (-übertragung, -teilung, -klärung),
- Gespräch (Diskussion, Streitgespräche)
- Aushandeln (Regeln, Abmachungen) und auch
- Vertrauen (schaffen, schenken, erhalten),

verweisen auf die Akteurorientierung, genauer auf die *Beziehung* zwischen Lehrperson und Schulkind(ern) als bedeutsamer Bezugspunkt für das sportpädagogische Handeln. Im Zusammenhang mit Herzogs (2002) Betrachtung von *Unterricht als Sozialsystem*, der *doppelten Kontingenz* im Handeln der Lehrperson sowie dem *pädagogische Verhältnis* (vgl. Kap. 8.5.1), kann die Akzentuierung des sportpädagogischen Handelns auf den Interaktionsaspekt als Bemühen um die Herstellung von Beziehungssymmetrie zwischen Schulkind und Lehrperson gedeutet werden; Beziehungssymmetrie, die Herzog (2002) als Voraussetzung nicht nur zur Reduktion von Unterrichtskomplexität, sondern generell für Erziehung in der Schule darstellt. Mit der Hervorhebung des Kooperationsaspekts werden die Entwicklungsgemässheit und die Betrachtung des Kindes als Akteur seiner Entwicklung (qua Lerner & Busch-Rossnagel, 1981) um die Facette einer diesbezüglich *aktiv-begleitenden Lehrerrolle* erweitert. Im geschilderten Lehrerhandeln lassen sich in diesem Zusammenhang nämlich in keiner Weise Laissez-faire-Handlungs- und Interaktionsstrategien erkennen, auch in den Vermeidungsstrategien nicht. Die von den Primarschulexperten als *kooperativ* umschriebene Akteurorientierung entspricht weitgehend Herzogs (2002) Verständnis: „Der Lehrer wird nicht unwichtig, im Gegenteil. Er muss nicht nur fähig sein, die Schulkinder in ihren Lernvoraussetzungen zu erkennen und ihr Vorwissen zu diagnostizieren, er muss auch in der Lage sein, Lernprozesse anzuregen, und dem Lernen einschränkende Bedingungen zu setzen [*Regeln und Abmachungen*, Anm.d.V.] [...]. Es erfordert subtile Beobachtung von Verhalten [vgl. Handlungs- und Interaktionsstrategie *Beobachten*, Anm. d. V.], gezielte Irritation von Bewusstsein [vgl. Handlungs-und Interaktionsstrategie *Auszeit* gewähren, Anm. d. V.], und intelligente Gestaltung von Kontexten [vgl. Handlungs- und Interaktionsstrategien *Lernumfeld gestalten*, *ein Klima des Vertrauens schaffen*, *wettkampf-*

betonte Leistungssituationen sinnstiftend und mit Augenmass inszenieren, Anm. d. V.]. Auch wenn die Metapher der Evolution Assoziationen unberührter Natur und spontanen Wachstums wecken mag - umgesetzt in eine Unterrichtstheorie führt sie in keiner Weise zu didaktischer Apathie oder pädagogischem Quietismus“ (Herzog, 2002, S. 442).

Als Ergänzung zu Herzogs Ausführungen lässt sich zur Akteurorientierung festhalten, dass sich im Kooperationsverständnis der Primarschulexperten, die Symmetrie zwischen Lehrperson und Schulkind nicht ausschliesslich auf die Beziehungsdimension bezieht, sondern auch *Vermittlungsaspekte* betrifft, wie bspw. den Lerngegenstand oder die Inszenierungsform (vgl. Handlungs- und Interaktionsstrategie *Unterrichtserteilung durch Primarschulkinder*) von Lernsequenzen.

10.3.1.2 Prozesshaftigkeit

P6: „...Es gibt immer wieder konkrete Fälle wo man viel Zeit aufwenden muss, es viel Engagement braucht, man muss dran bleiben...“ P6Z38

P9: „...einfach immer wieder die Situationen klären im Gespräch...“ P9Z54

P3: „...dass ich beim Klettern immer wieder sie beobachte...“ P3Z272

P10: „...Ja. Dass sie .. dass sie vielleicht .. immer wieder ermutigt werden müssen, einfach aufzustehen vom Pult...“ P10Z737

Am Handlungsmuster *Beobachten* (4) lässt sich die Prozesshaftigkeit des akteurorientierten sportpädagogischen Lehrerhandelns nachzeichnen. In Bezug zu allen fünf Phänomenen wird das Beobachten des Unterrichts und der Schulkinder, als grundlegende Kompetenz einer Lehrperson thematisiert. Beobachten erfolgt dementsprechend in unterschiedlicher *Form*, *Intention* und *Systematik*. Beobachten geht gemäss Primarschulexperten einher mit dem *Begleiten*, *Coachen* und *Kontrollieren* des Schülerhandelns. Gemeint ist damit jedoch auch, als Lehrperson ein *offenes Auge* und ein *offenes Ohr* für die Individualität und das Selbstbestimmungstreben der Primarschulkinder zu haben. In den Ausführungen zum Phänomen *Bewegungsverhalten und Körpersein der Primarschulkinder im Schulzimmer* kommt die enge Verzahnung zwischen Interaktion, Beobachten und Prozesshaftigkeit zum Ausdruck. Im professionellen Bewusstsein und Bemühen der Lehrperson bewegungs-, sport- und körperbezogenes Schülerverhalten zu *erkennen* und zu *verstehen*, kommt auch die *Prozesshaftigkeit* des akteurorientierten Lehrerhandelns zum Ausdruck, wie P3 in ihrer Aussage verdeutlicht:

P3: „...Das ist so wie ein "E i n g e s p i e l t s e i n". Das ist wie so, dass ich spüre, sie brauchen einfach jetzt Bewegung...“ P3Z392

Beobachten steht nicht nur zur Verdeutlichung der Prozesshaftigkeit im akteurorientierten Lehrerhandeln, sondern stellt auch ein Voraussetzungsmoment für ein *reflexives sportpädagogisches Lehrerhandeln* dar, welches neben der Akteurorientierung den zweiten grundlegenden Pfeiler im vorliegenden Theoriebildungsprozess darstellt.

10.3.2 Reflexionsaspekt im sportpädagogischen Handeln

Was unter dem Reflexionsaspekt im sportpädagogischen Handeln zu verstehen? Gestützt auf welche Ergebnisse aus der vorliegenden Untersuchung lässt sich ein von Reflexivität geprägter sportpädagogischer Theorieansatz entwickeln?

Abgesehen vom *Vermeidungsmuster* (1) kommt der Reflexionsaspekt in allen anderen elf Handlungsmustern zum Ausdruck, besonders deutlich und in einer *zweifachen Ausrichtung* im *Muster Reflexion* (9), sofern damit die Reflexion des Lehrerhandelns durch die Lehrperson, als auch die Reflexion des Schülerhandelns und -verhalten durch die Schulkinder gemeint ist. Im *Muster Weiterentwicklung der eigenen (sportpädagogischen) Lehrerrolle* (12) stehen der Selbstbezug bzw. die Reflexion der eigenen Lehrerrolle im Vordergrund.

Der Reflexionsaspekt bezieht sich gemäss den Primarschulexperten auf verschiedene Aspekte des sportpädagogischen Handelns, nämlich

- auf das *Verstehen* von sport-, bewegungs- und körperbezogenen Situationen, Ereignissen und Themen im Schulalltag,
- auf das *Entwickeln* sportpädagogisch relevanter Handlungs- und Interaktionsstrategien,
- und auf die *Anwendung* dieser Strategien.

Reflexives Lehrerhandeln wird verständlich, sofern es um die Bewältigung der Schwierigkeiten geht, welche in den dialektischen Figuren (vgl. Kap. 10.2) der einzelnen fünf Phänomene fassen. Für ein diesbezüglich austarierendes sportpädagogisches Lehrerhandeln scheint ein reflexives Vorgehen zweckdienlich. Mit dem Reflexionsaspekt geht es auch um die *sportpädagogische Deutungskompetenz* der Lehrperson, da es in den zwölf Handlungsmustern vorrangig immer auch um das Verstehen von Individualität und Selbstbestimmungsstreben geht. Reflexives Verstehen als Teil des sportpädagogischen Lehrerhandelns, dient auch dem Aufbrechen der *Widersprüche* (qua Herzog, 2002), die den Sportunterricht kennzeichnen. Ein weiteres Merkmal reflexiven sportpädagogischen Handelns kann mit *Theoriegeleitetheit* bezeichnet werden. Verschiedene Primarschulexperten verweisen in diesem Zusammenhang auf den, für ihr sportpädagogisches Handeln relevante Erkenntnisgewinn, der sich aus einer theoriegeleiteten reflexiven Auseinandersetzung mit sportpädagogischen Alltagsschwierigkeiten erzielen lässt. P1 verdeutlicht den Nutzen eines theoriegeleiteten Lehrerhandelns am Beispiel der Phänomenthematik *Bewegungsverhalten und das Kör-*

persein der Primarschulkinder im Schulzimmer zwischen Unterrichtsstörung vs. Lernerleichterung und Ausgleich:

P1: Ja, die ganze Entwicklungspsychologie. Ich habe einmal einen Kurs gemacht, bei Gudrun Kesper, kennst du die?

I: (verneint)

P1: Die hat .. bei einem **Säugling** ist die **Stützfunktion**, wo wir alle .. Freude haben : Oh, jetzt schaut er auf, oder, das Kleine, ein paar Monate alte, auf dem .. auf der Decke, da. Die .. das Stützen, die Bewegung ist .. ist sehr, sehr wichtig. Eines, das dies nie macht .. laut ihrer Theorie jetzt, muss dies wie nachholen. Die holt das mit /eh .. 17, 18 .. 7, 9 jährigen Kindern wie nach. Das Stützen lernen. Und dann hat sie, das kann ich dir jetzt nicht mehr so .. herleiten ..

I: ja...

P1: .. wie sie das gesagt hat. Aber die Folge von dem, oder, .. es gibt eine Verkürzung von dem, es gibt eine Verkürzung von dem oder .. wirkt sich auf das aus. Am Schluss war sie irgendwie bei .. **Buchstaben wahrnehmen**. Das ist mir .. das hat mir so e i n g e l e u c h t e t.

I: Ok

P1: Das ist jetzt ein Beispiel. **Ganz**, ganz interessant war auch der Gleichgewichtssinn, ist einer der Ersten, der der Embryo glaube ich wahr .. hat, sage ich jetzt mal. ... Wenn du den nicht hast .. oder .. oder wenn der irgendwie gestört ist, man .. man hat ihn ja immer, aber wenn der .. **gestört** ist, irgendwie, dass ein Kind im **Turnen** dann, ja wieso will sich das nicht um die Stange drehen? .. Ja logisch, es weiss überhaupt nicht mehr, wo oben und unten ist, oder. Weil es dort wie .. wie ein wenig behindert ist. Und ich habe das früher gedeutet als: "**Herrgott**" mach jetzt, ich sage ja. Dass ich wie mehr darüber gelernt habe, wieso hat ein Kind Angst vor gewissen Bewegungen. .. Weil es sie vielleicht anders wahrnimmt als ich. Auch das .. die .. die Sinneseindrücke vielleicht nicht so verarbeiten kann wie ich. Das war so der neue Aspekt, der gekommen ist.

P1 Z595-602

Ein drittes Merkmal reflexiven sportpädagogischen Lehrerhandelns ist im *Perspektivenwechsel* aufgehoben. Die Fokussierung der Lehrperson auf den Akteur Primarschulkind (oder die Akteurgruppe Klasse) verweist auf das Bemühen, Schwierigkeiten im Schulalltag möglichst aus den verschiedenen Blickwinkeln der Beteiligten zu betrachten. Im Gespräch und/oder in der Zusammenarbeit mit den Primarschulkindern oder mit Lehrerkollegen, lassen sich die eigenen Sichtweisen nicht nur *darstellen* und *erklären*, sondern werden um die Aussensicht anderer Beteiligter erweitert. Perspektivenvielfalt wird somit genutzt zur Spiegelung und Relativierung der eigenen Sichtweise. Der Perspektivenwechsel der Lehrperson (oder der sportpädagogisch initiierte Perspektivenwechsel beim Schulkind), bezieht sich auf das betrachtende Verstehen einer *Schwierigkeit* oder auf die *Bewältigung* derselben.

Reflexivität ist offensichtlich verflochten mit der Interaktionsdimension, sofern das Nachdenken über Schwierigkeiten aus dem Schulalltag letztlich im *Gespräch* erfolgt bzw. in der Zusammenarbeit konkret wird, wie in den meisten Handlungsmustern auch implizit zum Ausdruck kommt. Damit kann *Diskursivität* als viertes Merkmal von Reflexivität modelliert werden. *Diskursivität* und *Perspektivenwechsel*, verstanden als Teilaspekte von *Reflexivität*, lassen sich im Gesprächsausschnitt mit P6 nachvollziehen:

P9: „...Und das Andere war einfach der Aufbau mit der ganzen Klasse. Sehr viel auch gesprochen über .. über den Sport... das Spielerverhalten. Was .. um was geht es denn? Was wollen

wir? Jetzt versuchen wir das einmal und dann haben wir gemerkt .. Ok, so geht's nicht, abgebrochen. Was ist jetzt passiert? Einfach so die ganze reflexive Arbeit drin mit der ganzen Klasse...
P9Z64

Mit den Ausführungen zur *Akteurorientierung* und *Reflexivität* als bedeutsame Aspekte sportpädagogischen Handelns, gelangt der Theoriebildungsprozess zu einem vorläufigen Abschluss:

- *Akteurorientierung* im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson konkretisiert sich in den Punkten:
 - Ausrichtung auf das Primarschulkind, auf Lehrerkollegen und auf die eigene Rolle als Lehrperson.
 - Akzentuierung der Interaktionsdimension im Sinne eines dynamischen Handlungskonzepts.
 - Prozesshaftigkeit im Sinne eines kontinuierlichen und entwicklungsorientierten Lehrerhandelns.
- *Reflexivität* im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson bezieht sich auf
 - das *Verstehens* des sport-, bewegungs- und körperbezogenen Primarschulalltags,
 - die *Entwicklung* und
 - die *Anwendung* bewältigungsrelevanter Handlungs- und Interaktionsstrategien.

Und reflexives sportpädagogisches Lehrerhandeln konkretisiert sich in den Punkten

- *Theoriegeleitetheit*,
- *Perspektivenwechsel* und
- *Diskursivität*.

Im Zentrum eines reflexiven und akteurorientierten sportpädagogischen Handelns steht die Bewältigung von Individualität und Selbstbestimmungsstreben der Primarschulkinder, bezogen auf

- das Thema Sicherheit,
- auf leistungs-, wettkampf- und fairnessthematisch vernetzte Situationen,
- auf die Komplexität des Sportunterrichts, und
- auf ihr Bewegungsverhalten und Körpersein im Schulzimmer.

11 Diskussion und Ausblick

Ein Hauptanliegen dieser Forschungsarbeit war das Erfassen sportpädagogisch akzentuierter Beanspruchungen und Bewältigungsstrategien von Primarlehrpersonen im Schulalltag. Die Bearbeitung dieser Thematik ist bedeutsam, weil bisher keine Studien das sportpädagogische Handeln, weder aus der Perspektive des *Fach-Zehnkämpfers* Primarlehrperson, noch unter Einbezug des *aussersportunterrichtlichen* Schulalltags, beschreiben.

Das methodische Vorgehen nach der Grounded Theory zielt auf einen Theoriebildungsprozess ab, der mit einer Modellierung *sportpädagogischer Alltagsbeanspruchungen* und *Bewältigungsstrategien* sowie der *Akteurorientierung* und der *Reflexion* als übergeordnete bewältigungsrelevante Kernmerkmale sportpädagogischen Handelns das vorläufige Ende einer Forschungsetappe markiert.

Im Folgenden geht es um die kritische Reflexion des gewählten methodischen Vorgehens (Kap. 11.1) und um die Darstellung möglicher Konsequenzen aus der Untersuchung (Kap. 11.2).

11.1 Kritik des methodischen Vorgehens

In der einschlägigen Literatur wird die Grounded Theory gerne als schwer erlern-, plan- und nachvollziehbare Methode beschrieben, die viel Kreativität vom Forscher erfordere. Wesentliche methodische Schwierigkeiten in dieser Untersuchung hingen tatsächlich mit der Grounded Theory zusammen. Als Forschungsrichtung ist sie stark vom Forscher und dessen Hintergrundwissen über den Forschungsgegenstand abhängig. Dadurch wird die von der Grounded Theory postulierte Arbeit in einem Forschungsteam erschwert, sofern die Forschungsarbeit durch das spezifische Hintergrundwissen ebenso stark geprägt wird und eine Forschergruppe dementsprechend über ein gemeinsames spezifisches Hintergrundwissen zum Forschungsgegenstand verfügen sollte. Die forschungsmethodischen Herausforderungen führten in der vorliegenden Untersuchung zur Zusammenarbeit mit anderen (erfahrenen) Grounded Theory-Forschern. Unter Berücksichtigung der genannten Problematik wurde in drei Punkten eine Zusammenarbeit angestrebt: Bei der Transkription der Tonträger hat sich die Zusammenarbeit betreffend die Bewältigung des Arbeitsaufwands, die Transkriptionsqualität, aber vor allem für die ersten Analyseschritte (Orientierungsmemos) bewährt. In der Datenauswertungsphase des offenen Kodierens trug die Zusammenarbeit mit drei Primarlehrpersonen und mit zwei Fachdidaktikern wesentlich zur Validierung der Kategorienbildung bei. Eine äusserst gewinnbringende Form der Zusammenarbeit betraf die theoretischen Anschliessungen vorliegender Untersuchungsergebnisse. Angesichts der thematischen Breite der aufgedeckten Phänomene, sind ohne Einbezug von Experten aus verschiedenen (human-

)wissenschaftlichen Ausrichtungen (Sportwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie) kaum gehaltvolle theoretische Anschliessung zu erzielen.

Am Beispiel des Theoriebildungsprozesses lässt sich darstellen, dass die Grounded Theory tatsächlich viele Fragen und Schwierigkeiten aufwirft, wie auch Lamnek (1995, S. 128) festhält. Selbst wenn die Beschreibung des Forschungsvorgehens detailliert erfolgt (vgl. Kap. 4), ist die Theoriekonstruktion für den Leser nur so transparent, wie es in dieser Arbeit gelungen ist, über die engmaschige Vernetzung zwischen Originaldaten und Fliesstexten eine stringente Grundlage für die Theoriegewinnung zu schaffen und diese auch nachvollziehbar darzustellen.

Nebst diesen allgemeinen methodischen Problemen im Zusammenhang mit der Grounded Theory werden auf den folgenden Seiten forschungsmethodische Schwierigkeiten diskutiert, die mit der *Zirkularität* des Forschungsprozesses verknüpft sind. Anschliessend wird in Bezug auf die verwendeten Gütekriterien das *Validierungsverfahren* kritisch diskutiert.

11.1.1 Umsetzung des zirkulären Forschungsansatzes

Im Zusammenhang mit der Zirkularität des Forschungsprozesses drängen sich die *Stichprobenziehung*, die *Offenheit der Interviewverfahren*, das *Kodierparadigma*, die *theoretischen Anschliessungen* sowie die *theoretische Sensibilität* des Forschers als methodische Diskussionspunkte auf.

- *Stichprobenziehung und die Krux des Vergleichsprinzips*

Problematisieren will ich unter spezieller Berücksichtigung des *Vergleichsprinzips* (vgl. Kap. 4.3.1) zuerst das Verfahren zur Ziehung der Stichprobe, wie es die Grounded Theory vorsieht. Zu Beginn der Datenerhebung war die Suchrichtung einfach. Bis zur Festlegung der *Kontaktgruppe*, welche mit Unterstützung der Erziehungsdirektion des Kantons Freiburg und unter Berücksichtigung des Prinzips der theoretischen Sensibilität erfolgte, verlief die Auswahl der Stichprobe problemlos (vgl. Kap. 4.3.1.3). Die Frage jedoch, *welche nächsten* Interviewpartner die bereits gezogenen Primarschulexperten (möglicherweise) kontrastieren und über welche Interviewpartner sich die Bedingungen variieren lassen (selektives Sampling), war im Verlauf des Erhebungs- und Auswertungsprozesses immer schwieriger zu beantworten, da mit zunehmender Dichte der Kategorien die Kriterien komplexer wurden. In einigen Fällen liess sich das Idealprofil in der Kontaktgruppe nicht finden. Meine Entscheidung - und mein Kompromiss - bestand darin, Kategorien soweit zu bündeln und zu hierarchisieren (bspw. um das Thema Sicherheit/Angst), dass aus der Kontaktgruppe ein nächster Interviewpartner gezogen werden konnte, der betreffend möglichst vieler, jedoch stark abstrahierter Kategorien passte. Für das Gelingen dieser Vorgehensweise spielt die theore-

tische Sensibilität des Forschers eine tragende Rolle. Als zusätzlicher Einwand bleibt jedoch, dass ein solches Vorgehen der Stichprobenziehung dem hier verfolgten Anspruch qualitativer Forschung einer möglichst offenen Interviewführung im Grunde widerspricht. Eine zielgerichtete Suche nach geeigneten Vergleichskriterien und Interviewpartnern bedeutet, wenn sie denn gefunden werden, dass im Interview möglichst und genau die (Vergleichs-)Dimensionen zum Thema befragt werden müssten. Das heisst, je feiner die Kategorien im Auswertungsprozess ausdifferenziert werden, desto stärker müsste auf eine bestimmte Frage hin gezielt gelenkt werden, zum Beispiel im Hinblick auf den Kontrast von überwiegend positiv oder negativ gefärbten Erlebnissen, Ereignissen und Situationen betreffend das Thema Sicherheit. Die Schwierigkeit lag jedoch darin, dass die Befragten über den Verlauf ihrer Erzählung im offen gehaltenen narrativ-episodischen Interview (vgl. Kap. 4.3.3.1) selbst entscheiden. Sie gewichten vor allem auch die Beanspruchungsrelevanz sportpädagogisch akzentuierter Themen in Bezug zum eigenen Schulalltag.

- *Offenheit der Interviewverfahren und Strukturierung des Gesprächsverlaufs*

Eine grundlegende Problematik offener Interviewverfahren beruht auf dem Umstand, dass Menschen manchmal etwas anderes sagen, als sie tun, tun wollen oder getan haben. Auch wenn man von einer absichtlichen Täuschung in der vorliegenden Untersuchung absehen kann, gibt es immer noch verschiedene andere Ursachen für diese Diskrepanzen: Erinnerungsprobleme und -täuschungen, Rationalisierungen, Persönlichkeit, Status und Rolle des Forschers, aber auch nur schon die Tatsache, dass ein Aufnahmegerät verwendet und ein Gesprächsprotokoll geschrieben wird. Eine weitere Ursache liegt in der Schwierigkeit des Themas selbst, wie der Fall dokumentiert, wo die befragte Person nach dem Gespräch aus der Stichprobe ausgeschlossen werden musste (vgl. Kap. 4.3.1.5).

Die Möglichkeit, durch das gewählte offene Interviewverfahren im Gespräch grundsätzlich jederzeit eingreifen zu können, erwies sich als Vorteil. Über verschiedene Massnahmen zur Kontrolle der genannten Schwierigkeiten hatte sich bereits früh im Datenerfassungsprozess eine klare Verlaufsstruktur der Expertengespräche herauskristallisiert, die sich im Verlaufe der Datenerfassung immer mehr bewährte. Inhaltliche Widersprüche in den Aussagen der befragten Primarschulexperten wurden möglichst unmittelbar *in der Gesprächssituation oder am Ende eines Gesprächs* vom Interviewer *thematisiert*. *Einfühlsames Verhalten* und ein streng *strukturiertes Nachfragen* bei Gesprächspausen stellte sich in zweifacher Hinsicht als vorteilhaft heraus. Gelang das Nachfragen ohne gleich das Nachdenken der befragten Person zu unterbrechen und wurde dabei systematisch entlang der Struktur des Kodierparadigmas aus der Grounded Theory nachgefragt (*Wie erklärst du das? Was hast du dann gemacht? Was hat dein Handeln in dieser Situation bewirkt?*), konnten nicht nur ein Vertrauensverhältnis entwickelt, sondern auch Verzerrungen vorgebeugt und wertvolle neue Informationen gewonnen werden. Meist gelang dadurch der (klärende) Zugriff auf wertvol-

les Hintergrundwissen der befragten Person zu bereits geschilderten Situationen und Ereignissen. Eine weitere Massnahme zur Verminderung von Diskrepanzen bestand darin, die befragte Person in der zweiten und dritten Interviewphase *mit ähnlichen oder kontrastierenden Situationen aus den bereits vorhandenen Daten zu konfrontieren* bzw. ihre geschilderten Situationen daran zu spiegeln und weiter auszuleuchten.

- *Angepasstes Kodierparadigma*

Im Kap. 4.3.3.3 wurde über die *skeptische und kreative Grundhaltung* des Forschers sowie von seiner *Strenge und Konsequenz in der Anwendung forschungsmethodischer Verfahren* geschrieben. Beide Punkte haben sich in dieser Untersuchung als gleich bedeutsam erwiesen, um den zirkulären Forschungsprozess im Sinne von Strauss & Corbin (1996, S. 30 ff.) im Gleichgewicht zu halten. Das Kodierparadigma der Grounded Theory bildet in der vorliegenden Forschungsarbeit das *methodische Skelett* und *formale Gerüst*, um die erwähnte methodische Strenge zu gewährleisten. Allerdings wurde das Kodierparadigma betreffend zwei Punkten leicht modifiziert. Das Zusammenfügen der beiden Aspekte *Phänomen* und *Kontext* hat sich nicht nur bezogen auf das Handwerkliche der Forschungstätigkeit, sondern auch betreffend die inhaltliche Konsistenz in der Datenauswertung bewährt. Die Phänomenbeschreibung gewann durch die engmaschige Vernetzung der *zentralen Idee* des Phänomens mit den *Eigenschaften und Dimensionen* an inhaltlicher Differenzierungsschärfe. Die zweite Anpassung betrifft den Zusammenzug *ursächlicher* und *intervenierender* Bedingungsfaktoren. Aufgrund meiner Erfahrungen beim axialen Kodieren ist die trennende Unterscheidung zwischen ursächlichen Bedingungen und intervenierenden Bedingungen, wie sie zwar von Strauss & Corbin (1996, S. 75 ff.) - aber noch nicht von Strauss (1994) - vorgeschlagen wird, in der forschungspraktischen Umsetzung nicht einfach und auch nicht unbedingt sinnvoll, sind doch die ursächlichen Bedingungen, welche das Phänomen bestimmen, oft gleichzeitig auch intervenierende Bedingung für die Handlungs- und Interaktionsstrategien. Diese Problematik ist bspw. an den sicherheitsbezogenen Bedingungsfaktoren, welche bei der Lehrperson liegen (vgl. Kap. 5.2.1) gut zu erkennen. Die gebündelte Darstellung beider Typen von Bedingungsfaktoren führte im Verlaufe des Forschungsprozesses zu einer neuen Ordnungsstruktur derselben. Die Bedingungsfaktoren konnten nämlich hinsichtlich des *personalen* (Lehrperson, Schulkind, Eltern) und *institutionellen Bezugs* (Systeme Schule, Gesellschaft) gruppiert werden, was im Zusammenhang mit der Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnissen vielversprechende Möglichkeiten eröffnet. Die Forderung von Strauss & Corbin (1998, S. 18) nach ständiger Weiterentwicklung und Anpassung der Grounded Theory („work in progress“) in den einzelnen Wissenschaftsbereichen legitimiert grundsätzlich die Anpassungen des Paradigmas. Das erfolgreiche Gelingen ähnlicher Vorgehensweisen in den sportwissenschaftlichen Forschungstätigkeiten von Frei

(2005) und Miethling & Krieger (2004) haben dieses Vorgehen ebenfalls bestätigt.

Eine letzte kritische Betrachtung betrifft die Handlungs- und Interaktionsstrategien bzw. die Frage nach Klärung und Ausdifferenzierung der beiden Teilaspekte *Handlung* und *Interaktion*. Strauss & Corbin (1996) äussern sich diesbezüglich unmissverständlich für eine integrierte Betrachtungsweise: „Ob man Individuen, Gruppen oder Kollektive untersucht, immer gibt es Handlung und Interaktion, die auf ein Phänomen gerichtet sind“ (Strauss & Corbin, 1996, S. 83). Strauss & Corbin verwenden in ihren Ausführungen beide Begriffe immer als Begriffspaar. Grundsätzlich sind die Interaktionsstrategien damit in den Handlungsstrategien aufgehoben. Davon wurde auch in dieser Forschungsarbeit ausgegangen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse werfen jedoch über die Theorie eines akteurorientierten sportpädagogischen Handelns (vgl. Kap. 10.3) die Frage nach einer differenzierten Betrachtung - insbesondere des Interaktionsaspektes - auf. Strauss & Corbin (1996, S. 83) zeigen dafür selber eine gewisse Offenheit: „Die interaktionale Komponente bezieht sich auf das Selbst des Handelnden wie auch auf andere Interaktionen.“ Damit verweisen sie auf zwei Punkte, die in den Ergebnissen deutlich aufscheinen, nämlich auf die hervorgehobene Bedeutung des Interaktionsaspektes im Bewältigungshandeln generell und insbesondere auf den darin eingelagerten und mitgemeinten Selbstbezug. Die Frage nach der Notwendigkeit, die beiden Aspekte *Handlung* und *Interaktion* innerhalb des Kodierparadigmas differenzierter zu betrachten, kann an dieser Stelle nicht abschliessend beurteilt werden. Die abwägende Diskussion über Weiterentwicklung und Anpassung des Kodierparadigma, widerspiegelt das eingangs erwähnte Spannungsfeld, in dem sich der Forscher befindet.

- *Fokussierte und problemzentrierte theoretische Anschliessung*

Die theoretischen Anschliessungen zielen auf ein begründetes In-Beziehung-Setzen von Theorie und Empirie während des gesamten zirkulären Forschungsvorgehens ab und sind für den sportpädagogischen Diskurs gewinnbringend. Die Gefahr des Eklektizismus in Bezug auf die gewählten theoretischen und empirischen Anschlusspunkte sowie der Vorwurf einer gewissen Beliebigkeit in der notwendigen Engführung auf ausgewählte Teilaspekte eines Phänomens, tauchten im Verlaufe des Forschungsprozess wiederholt als forschungsmethodische Diskussionspunkte auf. In Anbetracht der Offenheit der Forschungsfrage und des Forschungsvorgehens überrascht die inhaltliche Breite der Phänomene - wenn sie auch nicht zu erwarten war - kaum. Entsprechend aber ist die Anschlussuche an Theorien, Modellen und empirischen Erkenntnissen aus unterschiedlichsten Wissenschaftsrichtungen notwendig. Die theoretischen Anschlussbemühungen im Zusammenhang mit den kernkategorialen Aspekten *Selbstbestimmungsstreben* und *Individualität* verlangten bspw. nach einer entwicklungspsychologischen Anschliessung (vgl. Kap. 9.3). Der Entwicklungspsychologe Flammer (2009) selber macht deutlich, dass ein offener Umgang mit dem Fundus an Ent-

wicklungstheorien durchaus sinnvoll sein kann für den Verstehensprozess entwicklungspsychologischer Problemstellungen - vorausgesetzt, er erfolgt nicht beliebig: „Da viele Theorien spezifisch starke Seiten haben, sollte man alle diese nutzen können. Eklektizismus und Kombinationismus liegen modernen Wissenschaftlern sehr... Man möchte halt nur sicher sein, dass diese Auswahl nicht beliebig oder gar zufällig und immer wechselnd ist“ (ebd., 2009, S. 342). In der vorliegenden Untersuchung wurde darauf geachtet in den Ergebniskategorien systematisch nach dem *Kern* zu suchen, der das jeweilige Phänomen konstituiert und für den eine theoretische Anschliessung erkenntnisversprechend ist. Die Frage, *welche Problemaspekte aus der Perspektive der Lehrperson(!)* ein Phänomen bestimmen, stand im Vordergrund, wenn es darum ging, den Kern und dazu passende theoretische Anschliessungen zu finden. Zudem stellte im zirkulären Forschungsprozess die periodische Zusammenarbeit in einem Netzwerk von Experten verschiedenster humanwissenschaftlicher Ausrichtungen die wichtigste Massnahme dar, um den beiden forschungsmethodischen Vorbehalten des Eklektizismus und der Beliebigkeit gebührend Rechnung zu tragen.

- *Theoretische Sensibilität des Forschers vs. Subjektivität des Forschers*

Das Entdecken bedeutsamer Themen oder Kategorien ist in der Grounded Theory-Methode deutlicher mit der Person des Forschers verknüpft als in anderen forschungsmethodischen Verfahren. Auf die damit verknüpfte Problematik bzw. Unterscheidung zwischen *theoretischer Sensibilität des Forschers* vs. *Subjektivität des Forschers*, soll an dieser Stelle eingegangen werden. Meine Erfahrungen im Forschungsprozess haben gezeigt, dass die theoretische Sensibilität des Forschers für die Entdeckung von Themen, die Entwicklung von Kategorien und für die nachfolgenden Bedeutsamkeitszuschreibungen von unterstützender Bedeutung ist, ohne sich dadurch gleich dem Vorwurf unzulässiger Subjektivität auszusetzen. Dies soll an der als Ergebniskategorie vorliegenden Handlungs- und Interaktionsstrategie *Auszeit gewähren* (vgl. Kap. 7.3.6) aufgezeigt werden. Die theoretische Sensibilität des Forschers zum Thema *Auszeit* konstruiert sich aus seinem Wissen und seinen Erfahrungen über die vielfältige Bedeutung der Auszeit in verschiedensten Sportarten. Auf dem Hintergrund dieses Wissens war das Entdecken und die Bezeichnung einer *Auszeit*-Kategorie im Gespräch mit P9 (vgl. P9, Z52-54) überhaupt erst möglich. Auch das Erkennen der an fünf Merkmalen festgemachten Bedeutsamkeitszuschreibungen zur Auszeit-Strategie (*Individualisierung, Selbstverantwortung / Mitbestimmung, Prozessbegleitung/Coaching durch die Lehrperson, Perspektivenwechsel durch das Heraustreten aus der Spielerrolle, reflexive Diskussion und unmittelbares Eingreifen*) setzt eine hohe theoretische Sensibilität des Forschers voraus.

Darüber hinaus ist die theoretische Sensibilität für die Einhaltung des Kernkriteriums *Anschlussfähigkeit der Forschungsergebnisse an das Praxissystem* (vgl. Kap. 4.2.5) hilfreich, genauer um den pragmatischen Nutzen der Forschungser-

gebnisse aufzeigen und damit den Forschungszyklus zu einem Abschluss zu bringen.

11.1.2 Validierung, Unterrichts- und Verhaltensbeobachtung

Im Kap. 4.2 sind die in dieser Untersuchung verwendeten Gütekriterien ausführlich dargestellt und hinsichtlich der untersuchungsspezifischen Anwendung und Umsetzung konkretisiert. Sie bilden die Bezugspunkte, um *Wissenschaftlichkeit*, *Güte* und *Geltung* der Untersuchung zu sichern. Diskutiert werden sollen an dieser Stelle die Validierungsverfahren.

Ein Problempunkt betreffend das Validierungsverfahren ergab sich im Zusammenhang mit der Forschungsfragestellung und dem Kodierparadigma, sofern *handlungsleitende Kognitionen* (Berufswissen, subjektive Theorien) sowie *Handlungs- und Interaktionsstrategien* erschlossen werden sollten. Das *Verhältnis* von Kognitionen und dem tatsächlichen Handeln bildet damit den eigentlichen Gegenstand der Untersuchung. Zur Geltungsbegründung gewonnener Daten wurden die Validierungsverfahren der *Perspektiven-Rückkoppelung* und der *Perspektivenerweiterung* (vgl. Kap. 4.3.4) verwendet. Eine Handlungsvalidierung (qua Wahl, 1984) durch eine (vorgängige) Unterrichts- oder Verhaltensbeobachtung war nicht möglich, weil einerseits Kognitionen - und zumindest das in dieser Untersuchung erforschte Handeln - nicht gezielt beobachtbar sind und andererseits, weil kritische Situationen und Ereignisse, wie sie in den Interviews mit den Primarschulexperten erschlossen werden konnten, weder antizipierbar, noch planbar oder rekonstruierbar sind und sich damit der gezielten Beobachtung entziehen. Eine Forschungsausrichtung auf ausschliesslich vorgängig beobachtbare Ereignisse würde das Aufdecken der in dieser Untersuchung geschilderten Situationen und Ereignisse schlicht verunmöglichen. Als Beispiel dafür sei an dieser Stelle der Fall des von P1 geschilderten *unsportlichen Primarschulkinds* (vgl. Kap. 7.1, S. 220f.) erwähnt. Das Vorgehen hat den Nachteil, dass der erwähnte eigentliche Gegenstand der Untersuchung, nämlich das Verhältnis von Kognitionen und dem tatsächlichen Handeln, im Unterrichtskontext nicht erfasst werden konnte. Ausserdem bleibt das Grundproblem, dass sich die Explikationen der befragten Primarschulexperten nicht tatsächlich mit ihren vollzogenen Lehrerhandlungen decken. Die Realisierungsadäquanz verlangt also nach einer Handlungsvalidierung, da sie konsenstheoretisch nicht überprüft werden kann. An der hier aufscheinenden Grenze des gewählten Interviewverfahrens als ein qualitativ-mündliches Befragungsverfahren zur Bestimmung sportpädagogisch akzentuierter Alltagsbeanspruchungen sowie Handlungs- und Interaktionsstrategien, müssten weitere Forschungsaktivitäten anknüpfen. Das gewählte methodische Forschungsvorgehen hat jedoch den Vorteil, dass viele verschiedene subjektiv bedeutsame Situationen aus dem *gesamten* bewegungs-, körper- und sportbezogenen schulischen Primarschulalltag erschlossen werden konnten, Situationen,

die sich weder inszenieren, noch betreffend den Zeitpunkt ihres Auftretens bestimmen lassen. Wenn sich die Aussagen der befragten Primarschulexperten auch nicht einer Handlungsvalidierung unterziehen lassen, so tritt in dieser Untersuchung an die Stelle der fehlenden explanativen Theoriegenerierung immerhin die theoriegeleitete Theoriegenerierung. Sie ermöglicht es, die theoretische Festigkeit der Daten über die verschiedenen theoretischen Anschliessungen in den Kapiteln 5 bis 9 zu messen, was für eine Hypothesen generierende Untersuchung, im Gegensatz zu Hypothesen überprüfenden Konzepten, passt. Aufgrund des dürftigen Fundus diesbezüglicher Forschungserfahrungen wurde die Validierungsfunktion theoretischer Anschliessungen in der methodischen Grundlegung zu dieser Untersuchung vorgängig gar nicht explizit als Validierungsaspekt thematisiert (vgl. Kap. 4.3.4). Sie haben sich jedoch im Verlauf des Forschungsprozesses auch über die Validierungsfunktion bewährt. Bezogen auf die beschriebenen Validierungsverfahren können die theoretischen Anschliessungen rückblickend als *vierte Perspektivenerweiterung* (vgl. Kap. 4.3.4.2) bezeichnet werden.

11.2 Konsequenzen

Im Kap 4.2.5 wurde die *Anschlussfähigkeit* als ein forschungsmethodisches Kernkriterium für diese Untersuchung dargestellt. Flick (2007) fordert, dass zur Beurteilung der Relevanz von Forschungsergebnissen ihr pragmatischer Nutzen beurteilt werden müsse und es demnach am Forscher liegt aufzuzeigen, wozu die gewonnenen Forschungsergebnisse welchen Beitrag leisten (ebd. 2007, S. 330). Mit der *Modellierung sportpädagogischer Alltagsbeanspruchungen und Bewältigungsstrategien* (vgl. Kap. 10) wurde die Entwicklung einer Theorie *mittlerer* Reichweite zu einem vorläufigen Abschluss gebracht. Sie zeichnet insbesondere über die dargestellten Handlungs- und Interaktionsstrategien ein figurenreiches Bild an Folgerungen für das sportpädagogische Alltagshandeln der Primarlehrperson. Auf den folgenden Seiten werden weitere Konsequenzen dargestellt und diskutiert. Sie betreffen das sportpädagogische Handeln der Primarlehrperson im Schulalltag, das System Schule und die Lehrerbildung (Kap. 11.2.1). In einem letzten Schritt (Kap. 11.2.2) werden Konsequenzen im Hinblick auf weiterführende Untersuchungen skizziert.

11.2.1 Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln, das System Schule und die Lehrerbildung

Ein erster gewinnbringender Aspekt für die Schulpraxis ist im Prozess des gewählten Forschungsvorgehens verankert. Vom ganz persönlichen Erkenntnisgewinn des Forschers abgesehen scheinen auch die befragten Primarlehrpersonen aus den Gesprächen einen sportpädagogischen Erkenntnisgewinn ziehen zu

können. Die diskursive Auseinandersetzung über das eigene Lehrerhandeln führte zu einer kritischen Haltung gegenüber dem eigenen Lehrerhandeln und zu wertvollen Erkenntnissen in und aus der Gesprächssituation, wie P2 nachfolgend zum Ausdruck bringt. Offensichtlich kommt es in dieser Interviewform, genauer über die Spiegelung des Alltagserlebens, zu einer Art Pay-back-Funktion des Forschers gegenüber den Primarschulexperten [...*weisst du, es ist auch erst jetzt gerade entstanden, im Sprechen mit dir...*“ P2Z311], ohne dass der Interviewer dabei die Rolle des Forschers verlassen müsste. Damit konnte dem in Kap. 3.1 formulierten Anspruch, nicht nur *an* der Praxis, sondern gezielt auch *für* die Praxis zu forschen, bereits im Verlaufe der Untersuchung ein erstes Mal Rechnung getragen werden und damit auch ein Beitrag an die Forschungsakzeptanz geleistet werden.

P2: Gell, der Computer hat die Lehrer gezwungen, das zu lernen.

I: Zu lernen ... dass sie eben nicht überall besser sein können?

P2: Dass s i e n i c h t a l l e s besser können als die Kinder. Und jetzt muss man es einfach halt vielleicht noch anwenden ... auf den Sport oder was weiss ich. Das passiert vielleicht noch nicht, weisst du.

I: Mmh.

P2: Dort sagt man dann bei den Kindern nicht, ja, wisst ihr in meinem Alter und so, ich bin froh, wenn ihr mir zeigt. Im Sport fällt das vielleicht schon noch schwerer.

I: Mmh. Wieso meinst du?

P2: Ich kann es dir nicht sagen Wieso. Es auch nur eine Vermutung.

I: Jaja.

P2: Es ist .. weisst du, es ist auch erst jetzt gerade entstanden, im Sprechen mit dir.

I: Jaja. Das ist für mich auch ein neuer Gedanke.

P2: Dieser Vergleich und dass man das wie .. wirklich transferieren könnte und sagen: Es ist auch .. Ihr könnt auch im Sport ... wirklich schwächer sein und eine Coachrolle übernehmen, wie hier beim Computer.

P2Z303-313

11.2.1.1 Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln im Verweisungszusammenhang mit der Akteurorientierung

Im Zusammenhang mit der Akteurorientierung (vgl. Kap. 10.3.1) ergibt sich als erste Notwendigkeit die gründliche Auseinandersetzung der Primarlehrperson mit eigenen Repräsentationen über schulisches *Lehren* und *Lernen* und als zweite Notwendigkeit, diese Vorstellungen ausdifferenzieren und weiterzuentwickeln. Das Überdenken bezieht sich auf die Rolle des *Lehrenden*, die aufgrund vorliegender Ergebnisse als *Begleitperson von Lernenden* interpretiert werden kann. Gleichzeitig geht es um das Überdenken der Rolle des *Lernenden*, die über den Individualitäts- und den Selbstbestimmungsaspekt als neue Figur akzentuiert wird. Eine Neubetrachtung tradiert Rollendifferenzierungen zwischen *Lehrenden* und *Lernenden* scheint notwendig zu sein. In der Akteurorientierung wird deutlich, dass das gängige *cursorische* Vermittlungsverständnis, welches auf den systemischen Gegebenheiten Lektions-, Fächer-, Lehrplan- und Jahrgangsstruk-

turen aufbaut sowie damit einhergehenden pädagogischen (Glaubens-)Sätzen des *Erziehens* und des ‚*die-Lehrperson-sagt-dem-Schulkind-was-wie-und-wann-es-lernt*‘ folgt, nicht ausreicht und hinterfragt werden muss. Hinter der Akteurorientierung lässt sich nämlich unschwer ein *konstruktivistisches Bildungsverständnis* erkennen, in dem nicht das von der Lehrperson inszenierte (vermeintliche) Lernen der Kinder, sondern zunehmend das beim einzelnen Kind tatsächlich stattfindende Lernen in den Vordergrund sportpädagogischen Handelns rückt. Als Gegenpol zur geradezu paradigmatisch engen Fokussierung vieler fachdidaktischer Konzeptionen auf die Perspektive des *Lehrenden* bzw. des *Lehrens* drängt sich über die akteurorientierte sportpädagogische Bewältigung der kernkategorialen Aspekte Individualität und Selbstbestimmungstreben, entsprechend auch ein fachdidaktisches Umdenken bzw. eine Perspektivenverschiebung auf den *Lernenden* bzw. das *Lernen* auf. Dahinter liegt aus anthropologischer Sicht eine *Subjekt-Orientierung* auf das *Lerner-Individuum*, die als Bezugspunkt (sport-)pädagogischen Theoretisierens und Handelns an Bedeutung gewinnt. Entsprechend gilt es, die Aufteilung der Verantwortung für das Lernen in der Schule neu zu ordnen. Das Verschieben bzw. das Zugestehen von mehr Verantwortung für das Lernen an die Lernenden selbst, stellt unter Berücksichtigung der genannten schulsystemischen Strukturprobleme jedoch eine grosse Herausforderung im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson dar. Die Entdeckung der *Person*, welche in der Akteurorientierung durchscheint, ist auf dem Hintergrund der Selbstbestimmungsthematik hauptsächlich auch eine Wiederentdeckung der *Entscheidungsfähigkeit*, d.h. der Freiheit, den Tatsachen eine eigene Bedeutung und Gestalt zu geben oder wie Popper sagt: „Tatsachen als solche haben keinen Sinn. Sie können einen Sinn nur durch unsere Entscheidungen erhalten“ (Popper, 2003, S.327).

White (1983) beschreibt sinngemäss den Grundsatz, dass Menschen gezwungen sind, fortwährend Entscheidungen zu treffen. Solche Entscheidungen zu treffen, bezeichnet sie als das grundsätzlichste Prinzip von Freiheit: "People all over the world all the time, make choices. [...] The common-sens presumptions is that the onus is on anyone who wants to interfere with another's choices to justify the interference. The interference may be justifiable (the chooser is insane, an infant risking her safety, etc.), but it had to be justified. This is the barest statement of a principle of freedom which takes as unproblematic for the moment the notion of what is involved in 'making choices'" (White 1983, S. 7f.). Wird dieser Grundsatz unter Berücksichtigung der empirischen Erkenntnisse aus der vorliegenden Untersuchung auf den Unterricht übertragen, so bedeutet dies, dass Primarschulkindern vermehrt die Möglichkeit gegeben werden muss, im Unterricht auch *bedeutungsvolle Entscheidungen* selbst treffen zu können. Betreffend die Gestaltung schulischer Lernsituationen, die durch die Individualitäts- und Selbstbestimmungsthematik gekennzeichnet sind, schildern und beschreiben die befragten Primarschulexperten viele verschiedene und sehr konkrete Beispiele zur Schülerorientierung, die sich als wirksam erweisen für die Bewältigung entsprechen-

der Alltagssituationen. Sie beziehen sich auf die Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl sowie auf die Beziehungsdimension und die Verschiedenartigkeit in den Aufgabenstellungen. Bezüglich dieser Punkte und speziell betreffend das *Lehr-/Lernklima* - welches über die *Vertrauensdimension* (vgl. Abb. 38, Muster 2: *Vertrauen schaffen*) eine hohe Bedeutungszuschreibung erhält - lassen sich einige konkrete pädagogisch-didaktische Konsequenzen skizzieren. Sie betreffen unterschiedliche Vermittlungsaspekte: Informelle, erfahrungsbasierte und konstruktivistisch-selbstreflexive *Aneignungsformen* treten gegenüber den formellen und instruktivistisch-reaktiven in den Vordergrund. Ebenso kann eine entspannte, freie, kommunikative und kooperative *Lernathmosphäre* gegenüber einer gezwungenen Lernathmosphäre, die geprägt ist von (Lehr-)Inszenierungen und organisatorischen Massnahmen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsverlaufs, favorisiert werden. Die Aspekte lernberatend, lernbegleitend und kooperativ-partnerschaftlich gewinnen als Leitlinien für das *Verhalten* der Lehrperson an Bedeutung, während betreffend Beziehung und Lerninhalt ein Lehrerverhalten, welches sich starr den systemischen Hierarchieansprüchen verpflichtet, an Bedeutung abnimmt. Insgesamt wird damit den didaktischen Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung eine hervorgehobene Bedeutung im sportpädagogischen Handeln zugesprochen. Der häufig als Worthölse verwendete Begriff *Beziehungskompetenz der Lehrperson* erhält über die im Kap. 10.3.1.1 dargestellte *Interaktionsdimension* eine konkrete empirische Figur und stellt einen weiteren bedeutsamen Orientierungspunkt für das sportpädagogische Alltagshandeln dar. Bezugnehmend auf die Akteurorientierung drängt sich betreffend die *Inhalte des Schulsports* die Frage auf, wie nebst der *gesellschaftlichen Praxis des Sports* (als tradierendes Prinzip) der *Selbsttätigkeit* (als konstitutives Prinzip) im sport-, bewegungs- und körperbezogenen Schulalltag Platz zugestanden werden kann. In den vorliegenden Untersuchungsergebnissen kommt die hervorgehobene Bedeutung der *Selbsttätigkeit* darin zum Ausdruck, dass sie sich sowohl auf die *Ausgestaltung sozialer Prozesse*, die *Bestimmung des eigenen Lerngegenstands* als auch auf die *selbstkompetente Auseinandersetzung* mit dem eigenen sport-, bewegungs- und körperbezogenen Handeln und Verhalten bezieht.

11.2.1.2 Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln im Verweisungszusammenhang mit dem Reflexionsaspekt

Die hervorgehobene Bedeutung des *Reflexionsaspekts* (vgl. Kap. 10.3.2) für die Bewältigung sportpädagogischer Alltagsbeanspruchungen kommt - abgesehen vom Vermeidungsmuster - in allen dargestellten handlungs- und interaktionsstrategischen Mustern zum Vorschein (vgl. Abb. 38). Der Reflexionsaspekt hat einen doppelten personalen Bezug, sofern damit hauptsächlich die Reflexion des eigenen Lehrerhandelns, aber auch die (von der Lehrperson inszenierte) Reflexion des Schülerhandelns und -verhaltens durch das Primarschulkind selbst gemeint

ist. Im Kapitel 10.3.2 sind konstituierende Merkmale des Reflexionsaspekts über die Punkte *Theoriegeleitetheit*, *Perspektivenwechsel* und *Diskursivität* beschrieben. Zur Verdeutlichung möglicher Konsequenzen aus den Untersuchungsergebnissen betrachten wir je einen Auszug aus den Interviews zu diesen Punkten:

- Als erstes Beispiel sei nochmals auf die Ausführungen von P1 verwiesen. Über die berufliche Zweitausbildung zur Heilpädagogin, hat P1 einen *Theoriezugang* auf entwicklungspsychologisches Wissen erlangt, der offensichtlich *leitend* wurde, um den Phänomenaspekt *Bewegtes Lernen* zu bewältigen (vgl. Kap. 6.1):

P1: „Ja. Dort habe ich definitiv gemerkt, wie **Bewegung** und das Kognitive stark zusammenhängen, oder. Am Anfang von der Entwicklung des Kindes ist ja Bewegung. Es spricht noch nicht ... es .. es fängt mit Bewegung an. Und tut sich eigentlich sehr viel über die Welt so /eh zuführen. .. Und das muss ja weiter hinauf auch irgendwie funktionieren (leichtes Lachen).“
P1Z10

- Betrachten wir zweitens die Schilderungen von P9 als Beispiel für die Bewältigung der Fairplayproblematik in Leistungs- und Wettkampfsituationen bzw. als Beispiel für die damit zum Ausdruck kommende bedeutende Funktion der *Diskursivität* (vgl. Kap. 7.3.6).

P9: „.....Und dann einfach immer wieder .. einfach immer wieder die Situationen klären im Gespräch ...“
P9Z54

- Und betrachten wir drittens zur Dokumentation des Aspekts *Perspektivenwechsel*, die von P9 geschilderten Beispiele des Rollenwechsels von der Lehrperson zum Mitspieler und vom Schulkind zum Schiedsrichter (vgl. Kap. 7.3.7):

P9: „Also eines .. nein eines war davor noch: /Ehm .. Die Schiedsrichterpfeife in die Finger zu geben. Und sagen: Hey, so pfeife ich nicht. Dann .. dann bist du Schiedsrichter. Weil so kann man nicht spielen. Jetzt kannst du einmal selber pfeifen und dann habe ich mitgespielt. So einfach dieser Tausch.“
P9Z58

Über diese dreifache Veranschaulichung wird deutlich, dass es bei der Entwicklung bewältigungsrelevanter Handlungs- und Interaktionsstrategien um die Ausgestaltung der Reflexionsaspekte *Theoriegeleitetheit*, *Perspektivenwechsel* und *Diskursivität* geht. Über den Anspruch hinaus, konkrete Konsequenzen für das sportpädagogische Alltagshandeln aufzuzeigen, die in einem Verweisungszusammenhang mit dem Reflexionsaspekt stehen, ist eine allgemeinere Betrachtung des Reflexionsaspekts aus handlungstheoretischer Perspektive (vgl. Kap. 3.1) aufschlussreich. An der Handlungsstrategie *gesunder Menschenverstand* (vgl. Kap. 5.3.1) lässt sich die Bedeutsamkeit *des Reflexionsaspekts* im Lehrerhandeln exemplarisch beschreiben bzw. die Notwendigkeit reflexiven Lehrerhandelns begründen. Bei genauer Betrachtung der Handlungsstrategie *gesunder Menschenverstand* aus einer *handlungstheoretischen Perspektive*, kommt darin jene Teilfreiheit des Handelns zum Ausdruck, die durch eine laufende Selbstreflexion gewonnen werden kann. Dörner (1994) präzisiert: „Reflektiertes Handeln ist frei in dem Sinn, dass es nicht vollständig von den zu Beginn der Handlung im kognitiven System vorhandenen Handlungsprogrammen abhängig ist. Denn die-

se Programme sind durch Selbstreflexion abänderbar" (Dörner, 1994, S. 207 f). In den als Ergebnis vorliegenden Handlungs- und Interaktionsstrategien sind die von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlichen *Einschätzungen* des Sicherheitsphänomens (vgl. Kap. 5) erkennbar. Einschätzungen, die insgesamt alle auf den *Reflexionsaspekt*, präziser auf das handlungsleitende *Abwägen von Bedingungsfaktoren* in einer ganz bestimmten Alltagssituation, und damit auf reflexives Lehrerhandeln verweisen. Betrachten wir hierzu ebenfalls die theoretische Modellierung des *durch Reflexion gewonnenen Berufswissens*, welches die *Grundlage für das Lehrerhandeln* darstellt (vgl. Abb. 1, S. 44). In Anlehnung an Radtke (1988) konstituiert sich auch das in der „wisdom of practice“ (Shulman, 1987, S. 8) verwurzelte, *handlungsleitende* Berufswissen in der *reflexiven* Auseinandersetzung mit der eigenen Sichtweise bzw. in der Reflexion eigener subjektiver (sportpädagogischer) Theorien unter laufendem Einbezug systematischen Wissenschaftswissens. Folgt man den empirischen Erkenntnissen dieser Untersuchung, erleichtert ein durch Reflexion gekennzeichnetes Lehrerhandeln die Bewältigung sportpädagogisch akzentuierter Alltagssituationen in der Schule. Betrachtet man die theoretische Modellierung des Zusammenwirkens von Berufswissen und Lehrerhandeln (vgl. Abb. 1), so stellt der Reflexionsaspekt zudem den Dreh- und Angelpunkt dar, um das eigene handlungsleitende Berufswissen weiterzuentwickeln. Auf der Folie dieser *handlungstheoretischen Betrachtung* ergibt sich eine weitere Bedeutsamkeitszuschreibung an den *Reflexionsaspekt*, nämlich im Zusammenhang mit den dargestellten *Bedingungsfaktoren*, welche an die *Lehrperson* gebunden sind. Die Punkte *sportmotorische Kompetenzen*, *sportpädagogische Kompetenz*, *Weiterbildungsverhalten*, *autobiografisch geprägte sportunterrichtliche Erlebnisse und Erfahrungen als Schulkind/Lehrperson* sowie *Handlungs- und Veränderungsbereitschaft*, wurden als hauptsächliche Bedingungsfaktoren beschrieben, welche bei der Lehrperson liegen (vgl. Kap. 5.2.1; 6.2.1; 8.2.3). Das Verändern und Weiterentwickeln dieser Bedingungsaspekte scheint aufgrund der vorliegenden Untersuchungsergebnisse von vorrangiger Bedeutung, zumal die Betroffenheit und die Belastungswahrnehmung bei Themen, welche die eigene Lehrerrolle bzw. die eigene Person betreffen, hoch sind. Das Optimierungs- und Weiterentwicklungspotenzial dieser Bedingungsfaktoren ist beträchtlich, zumal diesbezügliche Handlungsmöglichkeiten weitgehend in den eigenen Händen der Primarlehrperson liegen, anders als bei den Bedingungsfaktoren, welche die Primarschulkinder oder die Systeme Schule und Familie betreffen. Sofern die Veränderungs- und Entwicklungsbemühungen, welche auf die Optimierung erstgenannter Bedingungsaspekte abzielen, sich direkt auf die *Lehrperson* beziehen, lässt sich betreffend den *Reflexionsaspekt* ein ausgeprägter *Selbstbezug* erkennen. Er kommt darin zum Ausdruck, dass mit der Reflexion der *Sache* unabdingbar auch das Nachdenken über die *eigene Person* einher geht. Betrachten wir die Erzählungen der Primarschulexperten, ist *selbstreflexives* Lehrerhandeln mit einer ausgeprägten *emotionalen Betroffenheit* verbunden, da es sich auf die Bewältigung eigener Erfahrungen, Erlebnisse und Schwierig-

keiten richtet. In der theoretischen Vorstrukturierung der Untersuchung (vgl. Kap. 3.3.3.1) wurde die Bedeutsamkeitszuschreibung an das reflexive Lehrerhandeln aus der theoretischen Perspektive von Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) dargestellt. Sie wird über die vorliegenden Untersuchungsergebnisse empirisch bestätigt und dadurch ausdifferenziert, dass reflexives Lehrerhandeln den Primarlehrpersonen offensichtlich ermöglicht, Widersprüche zwischen den eigenen Erwartungen an den schulischen Alltagsverlauf und dem tatsächlichen Schulalltagserleben sowie zwischen Theorie/Wissenschaft und der Unterrichtspraxis zwar nicht aufzulösen, aber immerhin (besser) bewältigen zu können. Betrachtet man also die von Primarschulexperten zum Ausdruck gebrachte Bewältigungsrelevanz reflexiven Lehrerhandelns, wird dadurch ein empirischer Nachweis geliefert, dass das „professionelle reflexive Verhalten“ tatsächlich die „Relativierung der Perspektive“ ermöglicht und zu einem Bezugspunkt wird „um Wissenstypen in Relation zu stellen“, wie Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992, S. 80) festhalten.

Diskurs, Austausch und Aushandeln mit verschiedenen *Playern* des Handlungsfelds Schule (Lehrerkollegen, schulische Zusatzdienste, Eltern, Schulkinder u.a.m.) werden in den Erzählungen als weitere Punkte für eine erfolgreiche Bewältigung sportpädagogisch akzentuierter Alltagssituationen genannt (vgl. Abb. 38, S. 362 ff., handlungs- und interaktionsstrategische Muster 2,3,5,9,10). Damit wird der *Teamarbeit* bzw. der *Vernetzung* und *Nutzung personaler Ressourcen* der Schule, eine bewältigungsrelevante Funktion zugeschrieben. Diese Aspekte sind für die Akteurorientierung und für das reflexive Lehrerhandeln grundlegend. Das noch ungenutzte Entwicklungspotenzial *kooperativen Lehrerhandelns* lässt sich daran einschätzen, dass die Lehrpersonen zwar über viele Beispiele gelungener Zusammenarbeitsformen berichten, gleichzeitig aber auch Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit beschreiben und die Notwendigkeit nach zusätzlichen (vor allem sportpädagogischen) personellen Ressourcen explizit zum Ausdruck bringen.

11.2.1.3 Die Untersuchungsergebnisse im Verweisungszusammenhang mit dem System Schule

Über den Bezug zu den dargestellten Phänomenen hinaus ist im Ansatz der Akteurorientierung eine übergeordnete, indirekte Bewältigungsausrichtung auf verschiedene Themen zu erkennen, die auch Gegenstand des aktuellen bildungspolitischen und schulpädagogischen Diskurses sind. *Heterogenität* als vielleicht brisantestes dieser Themen kommt über den Verweisungszusammenhang mit den kernkategorialen Aspekten *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben* der Primarschulkinder (vgl. Kap. 9) auch in den vier Phänomenen zum Ausdruck. Über die Fokussierung auf das Schulkind und die Bedeutsamkeitszumessung an die Interaktionsdimension zeichnet die Akteurorientierung Lösungsansätze für den Umgang mit der Heterogenitätsproblematik. Über ein akteurorientiertes Lehrer-

handeln lässt sich vier grundlegenden schulsystemischen Grundsätzen und Prinzipien zumindest teilweise Rechnung tragen, nämlich

- der Bildung von Schulklassen nach kalendarischem Alter,
- der inhaltlichen Setzung von Lerninhalten über Lehrpläne und Schulfächer,
- der Notengebung und
- dem Prinzip *sitzenden Lernens*

Diese Punkte werden insbesondere über die Ergebnisse zu den Bedingungsfaktoren als Problempunkte empirisch bestätigt. Die bewältigungsstrategische Ausrichtung akteurorientierten Lehrerhandelns auf die vier schulsystembezogenen Problempunkte kommt in der *Fokussierung* auf das *Schulkind* zum Ausdruck. Die Untersuchungsergebnisse lassen den Schluss zu, dass eine Diskussion und Optimierung schulsystemischer Bedingungsfaktoren notwendig ist.

Sofern die theoretische Modellierung der *Akteurorientierung und Reflexion im sportpädagogischen Handeln der Primarlehrperson* (vgl. Kap. 10) nicht nur als sportpädagogische, sondern als *pädagogische* Theorie interpretiert werden kann, gilt es im Kontext des Gesamtsystems Schule das Transferpotenzial für andere Schulfächer zu prüfen. Mit der folgenden Erzählung über ein Primarschulkind aus einer Einführungsklasse¹², werden Chancen und Grenzen erkennbar, wenn im bestehenden Schulsystem aus einer akteurorientierten Perspektive der Individualitäts- und Selbstbestimmungsthematik Rechnung getragen werden will:

*P1: Mmh. Und in der Einführungsklasse .. habe ich eine 1. Einführungsklasse und eine 2. Das sind eben diese drei Jahrgänge. Hatte ich auch mal einen Jungen, der war **sehr** gut. Der war auch schulisch gut, denn.. das ist das Verrückte, weisst du, häufig sind sie schulisch .. schwierig und das **Einzige**, das sie haben, ist der Sport.*

I: Mmh.

P1: Und dort .. und dort können sie sich in ihren Spezialklassen, sag ich jetzt mal, nicht einmal messen, mit Gleichaltrigen.

I: Mmh.

*P1: Der musste sich k o n s t a n t zurücknehmen. Schon in der Einführungsklasse, das waren nicht **riesen** Jahre dazwischen, das war jetzt sehr ein sozialer Junge, **sehr**. Der hat Pässe abgegeben, der hätte das Tor alles alleine machen können, alles alleine. Aber der hat das sehr .. der hat dort sehr hohe Kompetenzen gehabt, soo .. andere einzubeziehen, die Angst haben - das hat er sehr gut gemacht. Aber der ist nie auf seine Rechnung gekommen, nie.*

I: Mmh, mmh.

P1: Das ist schon noch schwierig, so Turnen zu unterrichten.

I: Jaja, das ist klar.

P1: Da kommt dieser Leistungsaspekt rein.

I: Ja, der kommt nicht auf seine Kosten, der Junge....

¹² Schulkinder, die dem Lehrplan in der 1. Primarklasse nicht zu folgen vermögen, werden in Einführungsklassen eingeschult. Sie stellen eine besondere Form der Kleinklasse dar, die es ermöglichen soll, dass Kinder mit anfänglichen Lernschwierigkeiten nach der 2. Einführungsklasse in die zweite Primarschulklasse eintreten können. Kinder, die wegen körperlicher, geistiger oder charakterlicher Behinderungen nicht imstande sind, dem Unterricht in der Kleinklasse zu folgen, werden in Sonderschulklassen geführt.

P1: Der kommt nicht auf seine .. der kann nicht zeigen, was er kann. Das ist noch verrückt, wenn du nicht zeigen kannst, was du kannst. Wenn **das** das Einzige ist, wo du zeigen kannst, was du kannst. Oder du sicher bist: Das kann ich gut! Weisst du wie ich meine?

I: Jaja, ich sehe es.

P1: Das finde ich eine Schwierigkeit.

I: Mmh.

P1: .. Und das merkst du immer ein bisschen. Wenn .. Ende Schuljahr .. die Grossen, die .. da denke ich immer, jetzt in meiner Situation: Es ist gut, kommen die in die Regelklasse zum Teil, dass sie so mit .. Gleichaltrigen, sich dort ein bisschen messen dürfen und ein bisschen zeigen dürfen.

I: Also das wäre ein Votum für Integration und nicht Separation?

P1: Ja, also im **Turnen** .. Ja, da bin ich .. das befürworte ich *e x t r e m*, dass diese Kinder im Turnen integriert werden. ..

I: Weil du sagst, vielfach sind die, die bewegungsmässig halt besser wären, als dass sie in den kognitiven Fächer sind.

P1: Häufig. Häufig, nicht immer. Aber .. Ich finde es dann schade, wenn das .. das ist dein Steckenpferd, oder, und du kannst dort nicht zeigen, was du kannst. Das ist ja verrückt.

5P1Z552-570

11.2.1.4 Konsequenzen für die Lehrerbildung

Der *Kommunikations-* und *Interaktionskompetenz* der Primarlehrperson wird über die vorliegende theoretische Modellierung eines *akteurorientierten* und *reflexiven sportpädagogischen Handelns* (vgl. Kap. 10) eine hervorgehobene Bedeutung zugeschrieben. Die Entwicklung dieser Kompetenzen ist in der Lehrerbildung generell von grundlegender Bedeutung, wie bspw. Oser & Oelkers (2001) festhalten. Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse konkretisieren die *Kommunikations-* und *Interaktionskompetenz* aus einer sportpädagogischen Perspektive und erweitern sie über fachspezifische Aspekte, welche für die Bewältigung sportpädagogischer Alltagsschwierigkeiten offensichtlich relevant sind.

Fachdidaktische Konzeptionen, wie sie im Kapitel 3.4 dargestellt und diskutiert wurden, bilden einen grundlegenden Baustein in der fachbezogenen Lehrerbildung. Die theoretische Modellierung *akteurorientierten und reflexiven sportpädagogischen Handelns* (vgl. Kap. 10) verfügt insgesamt über vielversprechendes *Integrationspotenzial*, um die bestehenden Konzepte (vgl. Kap. 3.4) zu *ergänzen*, zu *verknüpfen* und zu *erweitern*. Über die dargestellten *handlungs- und interaktionsstrategischen Muster* sowie über die phänomenbezogenen *Bedingungsfaktoren* ermöglicht sie eine bewältigungsrelevante *Perspektivenerweiterung* in Bezug auf das sportpädagogische Alltagshandeln der Primarlehrperson.

Die Untersuchungsergebnisse lassen zudem den Schluss zu, dass das Verhältnis zwischen *planungsdidaktischen Ansätzen* und dem der *Auswertungsdidaktik* (qua Scherler, 1989, 2004), genauer die Bedeutsamkeitszuschreibung an die beiden Ansätze für die Lehreraus- und fortbildung, einer neuen Ordnung bedarf. In der Ergebnisdarstellung wird deutlich, dass nur ein Phänomenen direkt den Sportunterricht (vgl. Kap. 8) betrifft, während die anderen vier dargestellten Phänomene (vgl. Kap. 5, 6, 7, 9) deutlich ausserhalb des Sportunterrichts liegen. Aus diesem Grund gilt es, die traditionell eng geführte Ausrichtung der fachdidakti-

schen Ausbildung auf den Sportunterricht bzw. auf das sportunterrichtsbezogene Lehrerhandeln, zu überdenken und zu öffnen. Die Fokussierung auf den Sportunterricht in der Sporthalle ist deutlich an die *planungsdidaktische Grundperspektive* gängiger sportdidaktischer Konzeptionen (vgl. Kap. 3.4) verknüpft. Die Planungsperspektive mag in Bezug auf den Sportunterricht zweckdienlich sein, der sportpädagogische Schulalltag jedoch entzieht sich Planungsabsichten weitgehend. Die vorliegenden Ergebnisse verweisen insgesamt auf die Notwendigkeit, in der fachspezifischen Ausbildung von Primarlehrpersonen vermehrt von einer auswertungsdidaktischen Grundperspektive auszugehen. Damit ist gemeint, den *Ist-Zustand* des sportpädagogischen Primarschulalltags als Ausgangspunkt zu nehmen, um in der Lehrerbildung *sportpädagogisches Handeln* zu *theoretisieren* und *Berufswissen* zu generieren, welches für die Bewältigung des sportpädagogischen Schulalltags seinen Zweck tatsächlich erfüllen kann. Eine polarisierende Gegenüberstellung der Planungsdidaktik zur Auswertungsdidaktik erscheint mir mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse jedoch ebenso unbefriedigend, wie die Priorisierung der planungsdidaktischen Perspektive im sportpädagogisch-fachdidaktischen Diskurs. Vielmehr geht es um die Entwicklung eines sportpädagogischen Verständnisses, das die beiden sportpädagogischen Konzeptionen nicht in ein Verhältnis des *gegensätzlichen Nebeneinanders*, sondern in das eines *komplementären Zueinander* setzt. Das dürfte sich auf den sportpädagogischen Diskurs in der Lehreraus- und Fortbildung nur gewinnbringend auswirken. Was dabei unter einer *auswertungsdidaktisch akzentuierten Lehrerbildung* genauer zu verstehen ist, lässt sich über den Verweisungszusammenhang mit der theoretischen Modellierung *akteurorientierten und reflexiven sportpädagogischen Handelns* (vgl. Kap. 8) nochmals verdeutlichen: Das Anliegen, vermehrt *sportpädagogisch akzentuierte Alltagssituationen* als *Lerngegenstand* in der Lehrerbildung aufzunehmen, um sie in einem *reflexiven* Vorgehen *theoriegeleitet* zu bearbeiten, zielt auf den Aufbau und die Entwicklung alltagsrelevanter sportpädagogischer Kompetenzen der (angehenden) Primarlehrpersonen ab. Über den *Reflexionsaspekt* wird Bezug genommen auf eine *handlungstheoretische* Sichtweise. *Reflexion* hat nämlich eine dreifache *Scharnierfunktion* in Bezug auf die handlungstheoretischen Bausteine *Denken*, *Planen* und *Handeln* der Lehrperson. Als konstituierendes Element in der auswertungsdidaktischen Perspektive bildet die Reflexion eine Art *Verbindungsstück* zwischen diesen Bausteinen. Herzog (1995, S. 256) versteht *Reflexion* in diesem Zusammenhang als eine „dritte Phase der Handlung“, als „Ort, wo der Bruch ‚repariert‘ wird“. Über den Aspekt des *theoriegeleiteten* Vorgehens kann das *Reflektieren* die Ebene des blossen *Nachdenkens* verlassen und um den Aspekt des *Verstehens* sportpädagogisch akzentuierter Alltagssituationen übersteigen. Folgt man den Ausführungen der Primarschulexperten, werden dadurch die *Entwicklung* sportpädagogischer Handlungs- und Interaktionsstrategien sowie deren *Anwendung* im sportpädagogischen Schulalltag tatsächlich unterstützt (vgl. Kap. 10.3.2). Gelingt es vor allem in der Grundausbildung und in der Lehrerfortbildung, von den *eigenen Erfahrungen* in

kritischen Schulalltagssituationen auszugehen, ist dadurch eine hohe persönliche Betroffenheit und eine hohe Veränderungsbereitschaft bei der betroffenen Lehrperson zu erhoffen, wie sich aus der theoretischen Modellierung der Beanspruchungs-/Bewältigungsthematik (vgl. Kap. 3.2) schliessen lässt.

Eine grosse Anzahl weiterer Konsequenzen für Grundausbildung, Berufseinführung und Fortbildung von Primarlehrpersonen sowie für mögliche Entwicklungsprojekte lassen sich benennen, indem die Themen, welche sich in Bezug zu den einzelnen Phänomenen und entlang der Struktur des Kodierparadigmas matrixartig gliedern lassen, aufgegriffen werden. Auf eine ausführliche Darstellung wird an dieser Stelle jedoch verzichtet. Bereits angelaufene oder geplante Anschlussbestrebungen im Bereich der Lehrergrundausbildung und -fortbildung bauen eng auf solche Themen auf.

11.2.2 Konsequenzen im Hinblick auf weiterführende Untersuchungen

In dieser Forschungsarbeit wurden sportpädagogisch akzentuierte Beanspruchungen und Bewältigungsmassnahmen von Primarlehrpersonen im Schulalltag thematisiert. Aus den zentralen Befunden ergeben sich einige interessante Anregungen für weiterführende wissenschaftliche Untersuchungen und Entwicklungsprojekte.

Mit Blick auf die theoretische Modellierung eines *akteurorientierten und reflexiven sportpädagogischen Handelns der Primarlehrpersonen* (vgl. Kap. 10) sind meines Erachtens wenigstens drei weiterführende Forschungsausrichtungen wünschenswert.

Eine erste Ausrichtung betrifft die Implementierung und Prüfung der handlungs- und interaktionsstrategischen Muster durch entsprechende interventions- und evaluationsakzentuierte Forschungsprojekte. Die empirische Bewährung der rekonstruierten Innensicht könnte in einer Folgeuntersuchung mittels Unterrichtsbeobachtung exploriert werden. Im Verweisungszusammenhang zur oben diskutierten Validierungsproblematik (vgl. Kap. 11.1.2) könnte die Lehrerbeobachtung im Zentrum stehen, um ergänzende Daten aus der Aussensicht zu gewinnen. Der Unterricht im Schulzimmer und in der Sporthalle, agonal akzentuierte oder riskante Bewegungssituationen sind aufgrund vorliegender Ergebnisse vielversprechende Anknüpforte und *-momente* für eine Beobachtung des Lehrerhandelns. Ein solches Forschungsvorhaben wäre grundsätzlich mit einer neuen Stichprobe oder mit den befragten Primarschulexperten durchführbar. Die Weiterarbeit mit den befragten Lehrpersonen hätte den Vorteil, Abweichung und Übereinstimmung des Agierens mit den geschilderten subjektiven Handlungs- und Interaktionsstrategien untersuchen zu können, um auszuleuchten, wie die Beziehung zwischen der Sichtweise des Erkenntnis-Objekts und dem beobacht-

baren Interaktionsgeschehen zu charakterisieren ist. Die empirische Überprüfung der Bewährung subjektiv relevanter Handlungs- und Interaktionsstrategien liesse einerseits Rückschlüsse betreffend die sportpädagogische Handlungskompetenz ziehen, andererseits liessen sich die entlang des Kodierpradigma dargestellten Zusammenhänge in einem Vergleich von Innen- und Aussensicht evaluieren.

In einer zweiten Ausrichtung gilt es den Aspekt der *Akteurorientierung* vertiefend zu erforschen, indem der Untersuchungsfokus auf das Primarschulkind gelegt wird: Wie nehmen Primarschülerinnen und Primarschüler die als Phänomene dargestellten Alltagsthemen wahr? Wie verhalten sich und wie handeln Primarschulkinder - insbesondere unter akteur- und reflexionsakzentuiertem sportpädagogischen Handeln der Lehrperson - in entsprechenden Situationen? Gelingt es, den sport-, bewegungs- und körperakzentuierten Schulalltag aus Sicht der Primarschulkinder zu erfassen, sind über diese Perspektivenerweiterung weitere sportpädagogische/-didaktische Erkenntnisse zu erwarten.

In einer dritten Forschungsausrichtung gilt es den *Reflexionsaspekt* sportpädagogischen Lehrerhandels in den Interessenmittelpunkt zu stellen. Bisherige theoretische Modellierungsversuche des *Reflexionsaspekts* sind aus einer handlungstheoretischen Grundperspektive (vgl. Herzog 1995; Kaulbach 1980), aus einer im angloamerikanischen Raum geführten Diskussion über die *Epistemologie der Praxis* (vgl. Schön, 1991; Hatton & Smith, 1995) und aus einer kognitionspsychologischen Verankerung des Lehrerhandelns als *reflexive Könnerschaft* (vgl. Neuweg, 1999) erfolgt. Zudem wird die Bedeutung des Reflexionsaspekts mit dem Verweis auf eine grundsätzliche *Ungewissheit jeglicher Lebenspraxis* (Helsper, 2008) bzw. auf die *Komplexität des Unterrichtsalltags* (Herzog, 2002; Doyle, 1986) generalisiert. Die theoretischen Ansätze stehen im erkennbaren Verweisungszusammenhang mit den vorliegenden Untersuchungsergebnissen. Damit liegen - wenn auch lose - genügend Anknüpfungspunkte vor, um die empirischen Forschungsbemühungen zum Thema reflexives Lehrerhandeln zu intensivieren. Dabei ist mit einer spezifischen Ausrichtung auf das sportpädagogische Handeln ein besonderes Augenmerk auf die Funktion und die Wirksamkeit reflexiven Lehrerhandelns zur Bewältigung des Schulalltags zu legen.

Die Rekonstruktion sportpädagogischer Problemfälle bezieht sich in dieser Untersuchung auf die Zielstufe Primarschule und auf das Generalistenprofil der Primarlehrperson. Dazu konnten aufschlussreiche Ergebnisse über schwierige Themen, (Beanspruchungs-)Wahrnehmungen und Strategien gewonnen werden. Die Prüfung der Reichweite und der Hintergründe vorliegender Ergebnisse erfolgt in weiteren Untersuchungen sinnvollerweise an anderen Schulstufen und unter Berücksichtigung verschiedener beruflicher Qualifikationsprofile sportunterrichtender Lehrpersonen. Die vorliegenden Ergebnisse liefern mitunter Argumente, speziell auch die Themen *Komplexitätsbewältigung im Sportunterricht*, *Leisten-Wettkämpfen-Fairplay* und die kernkategorialen Aspekte *Individualität* und *Selbstbestimmungsstreben*, unter Berücksichtigung des Schulstufenbezugs und der Qualifikation der Lehrperson, spezifisch zu erforschen.

12. Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (1987). Zwölf Grundformen des Lernens. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Alisch, L.-M. (1996). Pädagogische Wissenschaftslehre: Zum Verhältnis von Ethik, Psychologie und Erziehung. Münster: Waxmann.
- Allmer, H. & Bielefeld, J. (Hrsg.). (1982). Sportlehrerverhalten. Schorndorf: Hofmann.
- Anrich, Chr. (Hrsg.) (2002). Bewegte Schule, Bewegtes Lernen, Band 2 Bewegung - ein Unterrichtsprinzip. Leipzig: Klett.
- Baillod, J. & Moor, J. (1997). In Bewegung. Sportlehrer und Sportlehrerinnen sprechen über ihren Beruf. Magglingen: Schriftenreihe der ESSM.
- Balz, E. & Schierz, M. (2004). Schulsport und Sportdidaktik - Einführung in das Thema. In E. Balz, Schulsport verstehen und gestalten (S. 7-23). Aachen: Meyer & Meyer.
- Balz, E. (1992). Fachdidaktische Konzepte oder: Woran soll sich der Schulsport orientieren? Sportpädagogik (2), S. 13-22.
- Baumann, H. (2004). Mut tut gut. Bewegen, riskieren, erleben auf der Basisstufe. SVSS/ASA (Hrsg.). Herzogenbuchsee: Ingold.
- Baumert, J., Fried, J. et al. (2002). Manifest. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, Die Zukunft der Bildung, S. 171-225. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520.
- Becker, P. (1980). Studien zur Psychologie der Angst. Ein interaktionistischer Ansatz zur Messung und Erklärung normaler und pathologischer Angst. Weinheim: Beltz.
- Beuting, A. & Destomark, M. (2002). Verknüpfung von Bewegung und Lernen als Unterrichtsprinzip im Anfangsunterricht Mathematik und Sprache. In R. Zimmer, I. Hunger (Hrsg.), Kindheit in Bewegung (S. 232-238). Schorndorf: Hofmann.
- Böhm, A., Faas, A. & Legewie, H. (Hrsg.). Angst allein genügt nicht. In Psychologie heute, Thema: Umwelt-Krisen, S. 79-96. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bös, K., Bremer, C. & Postuwka, G. (2008). Mehr Sicherheit im Schulsport: Anregungen für mehr Sicherheit im Schulsport der Sekundarstufe 1. Frankfurt a. Main: Unfallkasse Hessen (Hrsg.). Verfügbar über: http://www.ukh.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Band2.pdf [Datum des Zugriffs: 12.12.2008 ; 20.00 Uhr].
- Boesch, E.E. (1983). Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und Handlungen. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Bogumil, J. & Immerfall, S. (1985). Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung: zum (Selbst-) Verständnis des sozialwissenschaftlichen Erfahrungsprozesses. Frankfurt a. M.: Campus.
- Bollnow, O.F. (1968). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 3, S. 221-252.

- Bortz, J. & Döring, N. (2003). Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler (3. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Brandtstädter, J. (1990). Entwicklung im Lebensablauf. Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In K. U. Meyer (Hrsg.), Lebensverläufe und sozialer Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bräutigam, M. (1986): Unterrichtsplanung und Lehrplankonzeption von Sportlehrern. Ahrensburg: Czwilina.
- Bredekamp, S. (1997). Issue revised position statement on developmentally appropriate practice in early childhood programs. *Young Children*, 52, S. 34-40.
- Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Washington, D.C.: NAEYC
- Brettschneider, W.-D., Bräutigam, M. & Miethling, W.D. (1984). Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern. Schorndorf: Hofmann.
- Breuer, G. (1995). Freie Arbeit im 1. und 2. Schuljahr. München: Oldenbourg.
- Bromme, R. (1985). Was sind Routinen im Lehrerhandeln? Eine Begriffserklärung auf der Grundlage neuerer Ergebnisse der Problemlöseforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, S. 182-192.
- Bucher, W. (Hrsg.) (2000). Bewegtes Lernen. Teil 2: 4.-6. Schuljahr. Schorndorf: Hofmann.
- Covello, V. T. (1983). The Perception of Technological Risks: A Literature Review. In *Technological Forecasting and Social Change*, 23 S. 285-297.
- Cranach, M. von, Kalbermatten, U., Indermühle, K. & Gugler, B. (1980). Zielgerichtetes Handeln. Bern: Huber.
- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 16. Auflage. Wiesbaden: für Sozialwissenschaften.
- Dann, H.D. (2000). Lehrerkognition und Handlungsentscheidungen. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (S. 79-108). Opladen: Leske u. Budrich.
- Dann, H.D., Krause, F., Humpert, W. & Tennstädt, K.-C. (Hrsg.). (1982). Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Konstanz: Universität Konstanz.
- Dann, H.D. & Krause, F. (1979). Berufstheorien von Lehrern über aggressives Verhalten in der Schule. In B. Schön & B. Hurrelmann, K. (Hrsg.), *Schulalltag und Empirie* (S. 204-217). Weinheim/Basel: Beltz.
- Danner, H. (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München/Basel: Reinhardt.
- Deutsch, P. (2002). Hausaufgaben im Sportunterricht. Hohengehren: Schneider.
- Davidson, D. (2004). Subjektiv, intersubjektiv, objektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Deci, E.-L. & Ryan, M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das "Professionswissen" von Pädagogen. Ein wissenschaftstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke, (Hrsg.), Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern (S. 70-91). Opladen: Leske u. Budrich.
- Diamond, A. (2000). Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and oft he Cerebellum and Prefrontal Cortex. Child Development, 71, S. 44-56.
- Dür, H.-P. (1995). Die Zukunft ist ein unbetretener Pfad. Bedeutung und Gestaltung eines ökologischen Lebensstils. Freiburg i. Br.: Herder.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In: M.C. Witrock (Hrsg.), Handbook of research on teaching, S. 392-431. New York (NY) & London: Macmillan.
- Döring, K.W. (1973). Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dörner, D. (1994). Selbstreflexion und Handlungsregulation: Die psychologischen Mechanismen und ihre Bedingungen. In W. Lübke (Hrsg.), Kausalität und Zurechnung. Über Verantwortung in komplexen kulturellen Prozessen (S.199-222). Berlin [u.a.]: de Gruyter.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, S. 256-273.
- Eberspächer, H. (1982). Sportpsychologie. Reinbeck: Rowohlt.
- Eckert, R.(1988). Psychomotorische Förderung sprachentwicklungsgestörter Kinder: Die Förderung von Entwicklung und Kommunikation. In T.I. Irmischer & E. Irmischer (Hrsg.), Bewegung und Sprache (S. 102-108). Schorndorf: Hofmann.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In P. Wolters, P. Ehni, J.Kretschmer, W. Weichert (Hrsg.), Didaktik des Schulsports (S. 9-36). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P., Giess-Stüber, P., Laging, R. & Miethling, W.-D. (Hrsg.) (2002): Qualitative Ansätze und Biografieforschung in der Bewegungs- und Sportpädagogik. Butzbach-Griedel: Afra-Verlag.
- Erikson, E.H. (1976). Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- ESK - Eidgenössische Sportkommission (Hrsg.) (1997). Lehrmittel Sporterziehung, Band 5, Broschüre 1, S. 3. Bern: EDMZ.
- Etner, J., Salazar, W., Landers, D. et al (1997). The influence of physical fitness and exercise upon cognitive functioning: A meta-analysis. Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, S. 249-277.
- Fellmann, F. (1991). Symbolischer Pragmatismus. Reinbek: Rowohlt.
- Fischer, K. (2001). Einführung in die Psychomotorik. München, Basel: Reinhardt.

- Fischer, K. (1996). Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schorndorf: Hofmann.
- Flammer, A. (2009): Entwicklungstheorien. Bern: Huber.
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. Psychological Bulletin, 51. S. 327-358.
- Flick U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2007). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (1991). Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In U. Flick et al. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. München: Psychologie Verlags Union, S. 147-173
- Flick, U., Kardorff, E. von, Keupp, H., Roenstiel, L. von & Wolff, S. (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Franke, R. et al. (1984). Zur Struktur der subjektiven Problemwahrnehmung von Sportlehrern. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.D. Miethling, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern (S. 156-177). Schorndorf: Hofmann.
- Frei, P. (2005). Den Sachen auf den Grund gehen. Forschen mit der Grounded Theory. In D. Kuhlmann, B. Eckhart, Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik (S.53-69). Schorndorf: Hofmann.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2003): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa.
- Friedrich, G. & Hildenbrandt E. (Hrsg.). (1997): Sportlehrer/in heute - Ausbildung und Beruf. Hamburg: Czwilina .
- Gabler, H. (2001): Einführung in die Sportpsychologie. Schorndorf: Hofmann.
- Gadamer, H.G. (1975). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik (4. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Gardner, H. (1991). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gehlen, A. (1997). Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt (9.Auflg.). Wiesbaden: Quelle und Meyer.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006). Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Lehrbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber.
- Grimm, M.A. (1993). Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2000). Dialog-Konsens-Methodik im Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 1(2). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00groebenscheele-d.htm> [Datum des Zugriffs: 04-08-2007; 17.45 Uhr].

- Groeben, N. & Erb, E. (1997). Menschenbilder. In J. Straub, W. Kempf & H. Werbik (Hrsg.), Psychologie. Eine Einführung. Grundlagen, Methoden, Perspektiven (S.17-41). München: dtv.
- Groeben, N. (1997). Einleitung: Sozialwissenschaftliche Psychologie-Konzeption zwischen Natur- und Geisteswissenschaft. In N. Groeben (Hrsg.), Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, Bd. 1, Metatheoretische Perspektiven. Gegenstandsverständnis, Menschenbilder, Methodologie und Ethik (S.1-26). Münster: Aschendorff.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. (1986). Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehenden-erklärenden Psychologie. Tübingen: Francke.
- Groeben, N. & Scheele, B. (1977): Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts. Darmstadt: Steinkopff.
- Gröbert, D, Kleine, W. et al. (2002). Zufriedener durch „Bewegte Schule“? Auswirkungen auf Schüler im 4. Grundschuljahr. Sportpädagogik, 3, S. 38-42.
- Grössing, S. (2003). Sportdidaktik. In P. Röthig & R. Prohl (Hrsg.): Sportwissenschaftliches Lexikon (S. 509-511). Schorndorf: Hofmann.
- Gruhn, W. (2003). Neurodidaktik und die Lust am frühen Lernen. Diskussion Musikpädagogik, 2003, 18, S. 41-45.
- Gudjons, H. (1992). Methoden der Erziehungswissenschaft. Pädagogik, 44, S. 46-50.
- Günzel, W. & Laging, R. (1999). Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Didaktische Konzepte und Unterrichtspraxis. Band 2. Hohengehren: Schneider.
- Hahn, A. (1994). Erfahrung und Begriff. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hanke, U. (1991). Analyse und Modifikation des Sportlehrer- und Trainerhandelns. Göttingen: Hogrefe.
- Hannaford, C. (2004). Bewegung das Tor zum Lernen. Kirchzarten bei Freiburg: VAK-Verlag.
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. Teaching & Teacher Education, 11, S. 33-49.
- Havighurst, R.J. (1948). Developmental task and education. New York: McKay.
- Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H. (1974). Leistung und Chancengleichheit (Bd. 2). Göttingen: Hogrefe.
- Heimann, P. (1978). Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart: Klett.
- Helsper, W. (2008). Pädagogische Professionalität in Organisationen: Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Herbart, J.F. (1806/1964). Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In Sämtliche Werke, Bd. 2. (S.1-139). Aalen: Scienta.
- Herzog, S. (2007). Beanspruchung und Bewältigung im Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Herzog, W. (2005). Erfahrung und Empirie. Über die Vermittelbarkeit erziehungswissenschaftlichen Wissens. In U. Pühse, F. Firmin & W. Mengisen (Hrsg.), Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik (S. 59-84). Magglingen: BASPO
- Herzog, W. (2002). Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung, 3, S. 253-273.
- Herzog, W. (1991): Das moralische Subjekt. Pädagogische Intuition und psychologische Theorie. Bern: Huber.
- Herzog, W.(1989). Die Situation der Turn- und Sportlehrer. Schriftenreihe der Gesellschaft zur Förderung der Sportwissenschaften an der ETH Zürich, Bd. 2. Thalwil: Edition Paeda Media.
- Hierdeis, H. & Hug, T. (1992). Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hitzler, R. & Eberle, T. (2007). Phänomenologische Lebensweltanalyse. In U. Flick, E. von Kardorff, E. & I. Steinke, (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.109-118). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hitzler, R., Honer, A. & Maeder, C. (Hrsg.). (1994). Expertenwissen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Hofer, M. (1986). Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist. Göttingen: Hogrefe.
- Hofer, M. & Dobrick, M. (1981). Die Attribution beim Lehrer und seine Bedeutung für die Handlungsentstehung. In M. Hofer, Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern, Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens (S. 109-156). München: Urban & Schwarzenberg.
- Hofer, M. (1986). Soziapsychologie erzieherischen Handelns. Toronto/ Göttingen/ Zürich: Hogrefe.
- Hoffmann-Riem,C.(1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, S. 339-372.
- Holzkamp, K. (1995). Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus.
- Holodynski, M. (2006). Die Entwicklung der Leistungsmotivation im Vorschulalter. Soziale Bewertungen und ihre Auswirkungen auf Stolz-, Scham- und Ausdauerreaktionen. In Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 38, S. 2-17.

- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S.349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Hüther, G. (2001). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Stresserleben. Göttingen: Hogrefe.
- Jungermann, H. & Slovic, P. (1993a). Charakteristika individueller Risikowahrnehmung. In Bayerische Rück (Hrsg.), Risiko ist ein Konstrukt, S. 89-107. München: Knesebeck.
- Jungermann, H. & Slovic, P. (1993b). Die Psychologie der Kognition und und Evaluation von Risiko. In G. Bechmann(Hrsg.), Risiko und Gesellschaft. Grundlagen und Ergebnisse interdisziplinärer Risikoforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Jungermann, H. (1990): Risikoeinschätzung. In L. Kruse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (S. 293-300). München 1990: Psychologie Verlags Union.
- Kaulbach, F. (1982). Einführung in die Philosophie des Handelns. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews (S. 23-48). Baden-Baden: Nomos.
- Kelly, G.A. (1955/Neuaufgabe 1991). The psychology of personal constructs (Neuaufgabe 1991).New York: Norton.
- Keyes, P & Vigil, D. (2002). actionbasedlearning. Verfügbar über: <http://www.actionbasedlearning.com> [Datum des Zugriffs: 12-03-2009; 17.15 Uhr].
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim und Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1967). Das pädagogische Problem der Leistung und der Leibeserziehung. In H. Plessner, H.-E. Bock & O. Gruppe, Sport und Leibeserziehung (S. 33-58). Schorndorf: Hofmann.
- ADL (Hrsg.), Die Leistung (S. 33-58). Schorndorf: Hofmann.
- Kleindienst-Cachay, C. (1998). Verschläft die Fachdidaktik die Zukunft? Anstöße zur fachdidaktischen Diskussion aus grundschulpädagogischer Sicht. Sportunterricht, Schorndorf, 47, Heft 6, S. 231-242.
- Klingberg, L. (1990). Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: VUW.
- Klingberg, L. (1984). Einführung in die Allgemeine Didaktik (6. Aufl.). Berlin: VUW.

- Klupsch-Sahlmann, R. (2010). Bewegte Schulkultur. Verfügbar über: <http://www.mehr-bewegung-in-die-schule.de> [Datum des Zugriffs: 04-02-2010; 10.15 Uhr].
- Klupsch-Sahlmann, R. (2000). Bewegte Schule. In E. Balz & R. Klupsch-Sahlmann, R.(Hrsg.) (2000),Bewegte Schule (S. 4-12). Sportpädagogik (Sonderheft). Seelze: Friedrich Verlag.
- König, E. (2002). Qualitative Forschung im Bereich subjektiver Theorien. In E. König, E. & P. Zedler (Hrsg.), Qualitative Forschung. Weinheim Basel: Beltz.
- Köppe , G. (2002). Eine kleine (andere) Sportdidaktik aus Sportlehrersicht. Hohengehren: Schneider.
- Köppe, G. & Warsitz, K. (1989). Sportabstinenz bei Jugendlichen. Deutungsmuster, Interpretationen, Schlussfolgerungen. Köln: BISP.
- Korczak, J. (1967). Wie man ein Kind lieben soll. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kounin, J. S. (2006). Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann.
- Kounin, J. S., & Sherman, L. W. (1979). School environments as behavior settings. American Educational Research Journal, 18 (3), S. 145-151.
- Kramis, J. (1990). Bedeutsamkeit, Effizienz, Lernklima. Grundlegende Gütekriterien für Unterricht und Didaktische Prinzipien. Beiträge zur Lehrerbildung, 3, S. 279-297.
- Kramis-Aebischer, K. (1995). Stress, Belastungen und Belastungsverarbeitung im Lehrberuf. Bern: Haupt
- Krause, A. & Resch, M. (2004). Psychische Belastungen in der Unterrichtstätigkeit. Zur Entwicklung eines Beobachtungsinstruments RHIA-Unterricht. In: W. Bungard, B. Kopp & C. Liebig (Hrsg.). Psychologie und Wirtschaft leben: Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis (S. 320-324). München: Piper.
- Krause, A. (2003). Lehrerbelastungsforschung - Erweiterung durch ein handlungspsychologisches Belastungskonzept. Zeitschrift für Pädagogik, 49 (2), S. 254-273.
- Krause, A. (2002). Psychische Belastungen im Unterricht - Ein aufgabenbezogener Untersuchungsansatz. Analyse der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Verfügbar über: <http://www.zhbflensburg.de/dissert/krause/krause2002.pdf> [Datum des Zugriffs: 30-04-2009; 12:49 Uhr].
- Kretschmer, J. (2006). Und sie bewegen sich doch. In A. Fritz-Strathmann, R. Klupsch-Sahlmann, & G. Ricken, Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht, (S. 84-96). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kron, F. (1999). Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Kuckartz, U. (2007). Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuckartz, U. (1997). Qualitative Daten computerunterstützt auswerten. Methoden, Techniken, Software. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 584-595). Weinheim und München: Juventa.
- Kuhlmann, D. & Balz, E. (2005). Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann.
- Kurz, D. (1979). Elemente des Schulsports. Schorndorf: Hofmann.
- Laging, R. (2006). Methodisches Handeln im Sportunterricht. Grundzüge einer bewegungspädagogischen Unterrichtslehre. Seelze-Velber: Klett & Kallmeyer.
- Laging, R. & Klupsch-Sahlmann, R. (2001). Schulen in Bewegung (Themenheft). Sportpädagogik (2), S. 4-10.
- Laging, R. & Schillack, G. (Hrsg.) (2000). Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte. Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. München: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. München: Psychologie Verlags Union.
- Landau, K. & Rohmert, W. (1987). Aufgabenbezogene Analyse von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), Arbeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Lange, J. (1998). Der Blick zurück nach vorn. Horizontverschiebungen des Alltagsansatzes. In W.-D. Miethling, Sportunterricht aus Schülersicht. Alltag, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Schülerinnen und Schülern (S.31-48). Hamburg: Czwilina.
- Lange, J. (1984). Handlungsorientierung der Sportlehrer. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.D. Miethling, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern (S. 78-104). Schorndorf: Hofmann.
- Lange, J. (1981). Der Sportlehrer im Schulalltag. Sportpädagogik, 5, (6), S. 10-17.
- Laucken, U. (1974). Naive Verhaltenstheorie. Stuttgart: Klett.
- Lazarus, R. (1999). Stress and Emotion. A New Synthesis. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. (1995). Stress und Stressbewältigung - ein Paradigma. In S.-H. Filipp, S.-H. (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse, (S. 198-232). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1987). Transactional Theory and Research on Emotions and Coping. European Journal of Personality, 1, S. 141-170.
- Lazarus, R. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In J. Nitsch (Hrsg.), Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen, S. 213-259. Bern: Hans Huber.

- Lazarus, R. (1966). Psychological Stress and the Coping Process. New York: Guilford.
- Le Compte, M.D. & Preissle, J. (1993). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. San Diego: Academic Press.
- Lenk, H. (1974). Theorie. In H. Krings, H.M. Baumgartner & C. Wild, Handbuch Philosophischer Begriffe, (S. 1486). München: Kösel.
- Lenk, H. & Maring, M. (2003). Welt ist real, aber Welterfassung interpretativ. Zur Reichweite der interpretatorischen Erkenntnis. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (S. 209-221). Weinheim: Juventa.
- Lenk, H. (1994). Von Deutungen zu Wertungen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lenk, H. & Pilz, G. (1989). Das Prinzip Fairness. Zürich/Osnabrück: Edition Interform.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1989). Pädagogische Grundbegriffe. Band 1. Stuttgart: Klett.
- Lenzen, D. (Hrsg.). (1980). Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Leontjew, A. (1981). Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen.
- Lerner, R.M. & Busch-Rossnagel, N.A. (Hrsg.). (1981). Individuals as producers of their development: A life-span perspective. New York: Academic Press.
- Lippens, V.(Hrsg.) (1993). Forschungsproblem: Subjektive Theorien. Zur Innensicht in Lern- und Optimierungsprozessen. Bericht über das Colloquium/Symposium am 7. u. 8. Oktober in Hamburg. Köln: Sport und Buch Strauss, Edition Sport.
- Lippens, V. (1992). Die Innensicht beim motorischen Lernen. Untersuchungen zur Veränderung der Subjektiven Theorien bei Lern- und Optimierungsprozessen am Beispiel des Ruderns. Köln: Sport und Buch Strauss, Edition Sport.
- Luckmann, T. (1981). Einige Überlegungen zu Alltagswissen und Wissenschaft. Pädagogische Rundschau, 35, S. 91-109.
- Lüders, E. (1999). Analyse psychischer Belastungen in der Arbeit. In H. Dunkel (Hrsg.), Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: Hochschulverlag ETH.
- Lüders, C. & Reichertz, J. (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiss warum - Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. Sozialwissenschaftliche Literatur-Rundschau, 12, S. 90-102.
- Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1988). Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1984). Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lüschen, G. (1975). Kooperation und Assoziation im sportlichen Wettkampf. In K. Hammerich & K. Heinemann, Texte zur Soziologie des Sports, (S. 225-244). Schorndorf: Hofmann.
- Mandl, H. & Huber, L. (1983). Subjektive Theorien von Lehrern. Psychologie und Unterricht, 30, S. 98-112.
- Markic, S. & Eilks, I. (2007). Vorstellungen von Lehramtsstudierenden der Physik über Physikunterricht zu Beginn ihres Studiums und ihre Einordnung. Physik und Didaktik in Schule und Hochschule (PhyDid), 6(2), S. 31-42.
- Marsal, E. (1995). Das Selbstkonzept. Opladen: Leske und Budrich.
- Maxwell, J.-M. (1999). La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive. Fribourg: Imprimerie St. Paul.
- Mayring, P. (2008). Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken. 10. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (Hrsg.). (2005). Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2002) Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 2. Aufl.. Basel: Beltz.
- Mayring, P. (1990). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken. München: Psychologie Verlags Union.
- McClelland, D. (1971). Die Definition eines spezifischen Motivs. In H. Thomae (Hrsg.), Die Motivation menschlichen Handelns (S. 175-180). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2003). Das Experteninterview - Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim: Juventa.
- Meyer, H. (1987). Unterrichtsmethoden. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Messmer, R. (2002). Didaktik in Stücken. Werkstattbericht zur Fallarbeit in der Lehrerinnenbildung. Magglingen: Eidgenössische Hochschule für Sport.
- Middleton, F. & Strick, P. (1994). Anatomical Evidence for Cerebellar und Basal Ganglia Involvement in Higher Cognitive Function. Science, 266, S. 458-461.
- Miethling, W.-D. & Schierz, M. (Hrsg.). (2008). Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann.
- Miethling, W.-D. & Krieger, C. (2004). Schüler im Sportunterricht. Die Rekonstruktion relevanter Themen und Situationen des Sportunterrichts aus Schülersicht (RETHESIS). Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport. Schorndorf. Hofmann.

- Miethling, W.D. (2002): Grounded Theory - Innovatives Forschungsparadigma oder doch trojanisches Pferd? In G. Friedrich (Hrsg.), Sportpädagogische Forschung. Konzepte - Ergebnisse - Perspektiven (S. 83-86). Hamburg: Czwalina.
- Miethling W.-D. (2000). Zwischen Traum und Alptraum. Zur beruflichen Entwicklung von Sportlehrern: Ergebnisse einer Längsschnitt-Studie. Sportpädagogik, 24 (1), S. 41-47.
- Miethling, W.- D. (1986). Belastungssituationen im Selbstverständnis junger Sportlehrer - ein Beitrag zur Praxisforschung im Sportunterricht. Schorndorf: Hofmann.
- Mucchielli, R. (1973). Der Arbeitsplatz, seine Untersuchung und Organisation. Salzburg: Müller.
- Müller, Ch. T. (2004). Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht. Berlin: Logos.
- Müller, R. (2003). Mehr Bewegung ins Lernen bringen. Basel: Beltz.
- Neuweg, G.-H. (1999). Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehrerlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievements motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. In Psychological Review, 91, S. 328-346.
- Nicholls, J.G. & Miller, A.-T. (1985) Differentiation of the Concepts of Luck and Skill. In Developmental Psychology. 1985, 21, S. 76-82.
- Nitsch, J. (1986). Handlungstheoretische Grundlagen der Sportpsychologie. In H. Gabler, J.R. Nitsch & R., Singer, Einführung in die Sportpsychologie (S.188-271). Schorndorf: Hofmann.
- Gump, P.V. (1967). The Classroom Behavior Setting: Its Nature and Relation to student Behavior. Verfügbar über: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/ca/15.pdf. [Datum des Zugriffs: 20-05-2009; 11.23 Uhr].
- Nitsch, J. (1981): Zur Gegenstandsbestimmung der Stressforschung. In J. Nitsch (Hrsg.), Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen (S. 29-51). Bern: Hans Huber.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (S. 258-317). Weinheim: Beltz.
- Oesterreich, R. (1999). VERA. Verfahren zur Ermittlung von Regulationserfordernissen. In H. Dunckel (Hrsg.), Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren. Zürich: Hochschulverlag ETH.

- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1987). Handlungstheoretisch orientierte Arbeitsanalyse. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), Arbeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich: Ruegger-Verlag.
- Otway, H. J. & Winterfeld, D. (1990). Risikoverhalten in der Industriegesellschaft. In C.G. Hoyos, W. Kroeber-Riel, L. v. Rosenstiel & B. Strümpel (Hrsg.), Wirtschaftspsychologie in Grundbegriffen, 2. Aufl., S. 512-522. München: Psychologie Verlags Union.
- Parson, T. & Shils, E.A. (1967). Toward a general theory of action. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.
- Pawelke, R. (Hrsg.) (1995). Neue Sportkultur. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Piaget, J. (1969). Das Erwachen der Intelligenz beim Kind. München: dtv.
- Prange, K. (1983). Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Perrez, M., Laireiter, A.-P. & Baumann, U. (1988). Stress und Coping als Einflussfaktoren. In U. Baumann & M. Perrez (Hrsg.), Lehrbuch Klinische Psychologie (S. 277-305). Bern: Hans Huber.
- Popper, K. (2003). Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Band 2 Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Pühse, U., Firmin, F. & Mengisen, W. (Hrsg.). (2005): Schulsportforschung im Spannungsfeld von Empirie und Hermeneutik. Magglingen: BASPO.
- Prystav, D. (1985). Der Einfluss der Vorhersagbarkeit von Stressereignissen auf die Angstbewältigung. In H.W. Krohne (Hrsg.), Angstbewältigung in Leistungssituationen (S. 14-44). Weinheim: Edition Psychologie.
- Bundesamt für Sport (o.D.). Qualität im Sportunterricht (QIMS). Verfügbar über: <http://www.qims.ch> [Datum des Zugriffs: 30-04-2009; 14.26 Uhr].
- Radtke, F.O. (1988). Professionelles Halbwissen - Tabus über die Lehrerbildung. Neue Sammlung, 28, S. 93-108.
- Reicherts, M. (1988). Diagnostik der Belastungsverarbeitung. Neue Zugänge zu Stressbewältigungsprozessen. Bern: Hans Huber.
- Reichertz, J. (1992). Über das Verfassen ethnografischer Berichte. In Soziale Welt. S. 331-350.
- Resch, M. (2003). Analyse psychischer Belastung. Verfahren und ihre Anwendung im Arbeits- und Gesundheitsschutz. Bern: Hans Huber.
- Rheinberg, F. (1995). Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Minsal, B. (1993). Psychologie des Erziehens. In B. Weidemann & A. Krapp, (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 339). Weinheim/Basel: Beltz.

- Roebbers, C. & Kauer, M. (2008). Motor and Cognitive Control in a Normative Sample of 7 Year Olds. Verfügbar unter: <http://www.entwicklung.psy.unibe.ch/lenya/entwicklungspsychologie/live/forschung/schuluebergang/faehigkeiten/RoebbersKauer.pdf>. [Datum des Zugriffs: 16.05.1008; 15:00 Uhr].
- Roeder, P.M. (1997). Binnendifferenzierung im Schulalltag. Pädagogik 49, S. 12-15.
- Rohmert, F. (1984). Das Belastungs- Beanspruchungs-Konzept. Zeitschrift für Arbeitswissenschaft, 4 (38), S. 193-200.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung.
- Röthig, P. & Prohl, R. (Hrsg.) (2003). Sportwissenschaftliches Lexikon. Schorndorf: Hofmann.
- Rudow, B. (2000). Der Arbeits- und Gesundheitsschutz im Lehrerberuf. Ludwigsburg: Süddeutscher Pädagogischer Verlag.
- Rudow, B. (1994). Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Bern: Huber.
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 4, (1), S. 1-12.
- Sandman, P. M. (1987). Risk Communication: Facing Public Outrage. Environmental Protection Journal, 11, S. 21- 22.
- Schaller, H. (2002). Das Kindergartenseminar ist tot - es lebe die Kindergärtnerin! In Revue annuelle/Jahresbericht. Ecoles normales cantonales I et II Fribourg/Kantonales Lehrerinnen und Lehrerseminar Freiburg, S. 35-36. Freiburg: Eigendruck
- Schatzmann, L. & Strauss, A. (1973). Field Research: Strategies for a Natural Sociology. New York: Englewood Cliffs.
- Schierz, M. (1997). Narrative Didaktik. Von den grossen Entwürfen zu den kleinen Geschichten im Sportunterricht. Basel: Beltz.
- Scheele, B. (1992). Struktur-Lege-Verfahren als Dialog-Konsens-Methodik. Münster: Aschendorff.
- Scherler, K. (2004). Sportunterricht auswerten: eine Unterrichtslehre. Hamburg: Czwalina.
- Scherler, K. & Schierz, M. (1993). Sport unterrichten. Schorndorf: Hofmann.
- Scherler, K. (1989). Elementare Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Schmutz, C., Haas, W. (2004). Senslerdeutsches Wörterbuch. Freiburg Schweiz: Paulusverlag.
- Schön, D.A. (Hrsg.) (1991). The Reflective Turn. Case Studies In und On Educational Practice. New York: Teachers College Press.
- Schön, D.A. (1983). The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck, J. Rutenfranz (Hrsg.), Arbeitspsychologie, (S. 130-184). Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Schröder, A. (2007): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel, A. (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim: Juventa.
- Schröder, A. (1982): Alltagsorientierung in der Erziehungswissenschaft: Studien zu ihrem Anspruch und ihrer Leistung auf dem Hintergrund alltagstheoretischer Ansätze in den Sozialwissenschaften. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schröder, A. (1983). Alltag. In D. Lenzen, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1, (S. 303-310). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schütz, A. & Luckmann T. (1979). Strukturen der Lebenswelt. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Schwarzer, R. (2000). Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selye, H. (1981). Geschichte und Grundzüge des Stresskonzepts. In J.R. Nitsch (Hrsg.), Stress, Theorien, Untersuchungen, Massnahmen (S. 163-187). Bern: Hans Huber.
- Selye, H. (1979). The stress of My Life. New York: Litton Educational Publishing.
- Shepard, R., Volle, M. et. al. (1984). Required Physical Activity and Academic Grades: A Controlled Longitudinal Study. In J. Ilmarinen & I. Välimäki, I., Children and Sport (S.85-63). Berlin: Springer.
- Shepard, R. (1997). Curricular Physical Activity and Academic Performance. Nutrition Reviews 54, S. 32-36.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57, S. 1-23.
- Siep, L. (1995). Arten und Kriterien der Fairness in Sport. In V. Gerhardt & M. Lämmer, Fairness und Fair play (S. 87-102), 2. Aufl.. Sankt Augustin: Academia.
- Silbereisen, R.K., Noack, P. & Eyferth, K. (1986). Development as action in context. Berlin: Springer.
- Singer, W. (2002). Was kann ein Mensch wann lernen? In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch, Die Zukunft der Bildung, S. 78-99. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Söll, W. & Kern, U.(2005). Alltagsprobleme des Sportunterrichts. Schorndorf: Hofmann.
- Soeffner, H.-G. (1989). Auslegung des Alltags - Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Solso, R. (2005). Kognitive Psychologie. Berlin: Springer.
- Spielberger, C. D. (1966). Anxiety and Behavior. New York: Academic Press.
- Spinner, H. (1994). Die Wissensordnung. Opladen: Leske + Budrich.

- Spitzer, M. (2002). Lernen - Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch (S. 319-330). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Steinke, I. (1999). Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim: Juventa.
- Stöckli, G. (1992). Reaktionen auf Unterrichtssituationen. Eine experimentelle Untersuchung zur Belastung von Lehrerinnen und Lehrern der Mittelstufe (Forschungsbericht). Zürich: Fachbereich Pädagogische Psychologie des pädagogischen Instituts, Universität Zürich.
- Strauss, A.L. (1998). Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. München: Fink.
- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Strauss, A. (1994). Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Wilhelm Fink.
- Strittmatter, V. (1995). Handlungsleitung. Eine empirische Studie zum Transfer von Fortbildungsinhalten bei Pflegepersonal. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1991). Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. Zeitschrift für Pädagogik, 27, S. 129-141.
- Terhart, E. (1990). Pädagogisches Wissen in subjektiven Theorien: das Beispiel Lehrer. In H. Drerup & E. Terhart (Hrsg.), Erkenntnis und Gestaltung (S. 117-134). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1984). Gegenstandsverständnis und Methodenkonzepte in neueren Ansätzen. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.D. Miethling, Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern (S. 15-32). Schorndorf: Hofmann.
- Terhart, E. (1981). Intuition - Interpretation - Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründung von Interpretationen. Zeitschrift für Pädagogik, 27 (5), S. 769-793.
- Thiemann, F. (1983). Interpretation und Verständigung. In Sportpädagogik Sonderheft, Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. S. 72-74.
- Thommen, B. (1985). Alltagspsychologie von Lehrern über verhaltensauffällige Schüler. Bern: Huber.
- Thiemann, F. & Heinze, T. (1980): Konturen des Alltäglichen: Interpretationen zum Unterricht. Königstein: Scriptor.
- Thiemann, D. (Hrsg.). (1990). Neue Schulgeschichtsbücher: Herausgeber und Autoren stellen ihre Werke vor. Bochum: Brockmeyer.

- Thiemann, F. (1983). Interpretation und Verständigung. In Sportpädagogik, Annäherungen, Versuche, Betrachtungen. Bewegung zwischen Erfahrung und Erkenntnis. Sonderheft. S 72-74.
- Tremblay, M., Inman, J. & Willms, J. (2000). The Relationship between Physical Activity, Self-Esteem, and Academic Achievement in 12-Year-Old Children. *Pediatric Exercise Science*, 12, S. 312-323.
- Treml, A. (2000). Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Treutlein, G., Janalik, H. & Hanke, U. (1992). Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln: ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung ihres sportunterrichtlichen Handelns. Köln: BISP.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185, S. 1124-1131.
- Volpert, W. (1987). Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Vollstädt, W. (1997). Differenzierung im Unterricht. *Pädagogik*, 49, S. 36-40.
- Von Hentig, H. (2006): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Von Hentig, H. (1994): *Die Schule neu denken*. München.
- Wagenknecht, H. (1995). Kognition. In W. Anold, H.J. Eysenk und R. Meili: *Lexikon der Psychologie*. Freiburg: Herder
- Wahl, D. (1984). Erfassung, Validierung und Veränderung subjektiver Theorien von Lehrern. In W.-D. Brettschneider, M. Bräutigam & W.D. Miethling, *Alltagsbewusstsein und Handlungsorientierungen von Sportlehrern* (S. 33-50). Schorndorf: Hofmann.
- Wasmund-Bodenstedt, U. (1992). Tägliche Bewegungsreize für alle Kinder. In R. Zimmer, R. & H. Circus (Red.), *Kinder brauchen Bewegung - brauchen Kinder Sport?* (S. 164-166). Aachen: Meyer & Meyer.
- Weber, H. (1997). Zur Nützlichkeit des Bewältigungskonzepts. In C. Tesch-Römer, C. Salewski & G. Schwarz, (Hrsg.), *Psychologie der Bewältigung* (S. 7-16). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Weber, H. & Knapp-Glatzel, B. (1988). Alltagsbelastungen. In L. Brüderl (Hrsg.), *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung* (S. 140-157). Weinheim: Juventa.
- Weber, M. (1964). *Grundriss der verstehenden Soziologie*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch.
- White, P. (1983). Beyond Domination. In *Journal of Philosophy of Education*, (S. 247-250).
- Witzel, A. (1992). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung: Überblick und Alternativen*. Frankfurt a. Main: Campus.
- Wolters, P. (2006). *Bewegung unterrichten. Fallstudien zur Bewegungsvermittlung in der Institution Schule*. Hamburg: Czwalina.
- Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J. & Weichert, W. (2000). *Didaktik des Schulsports*. Schorndorf: Hofmann.

- Wygotsky, L. S. (1987). Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit (Band 2). Berlin: Volk und Wissen.
- Zahner, L. (2007). Kinder- und Jugendsportstudie (KISS). Basel/Maggingen: Institut für Sport der Universität Basel/Bundesamt für Sport Magglingen.
- Zimmer, R. (2004). Handbuch der Bewegungserziehung. Grundlagen für Ausbildung und pädagogische Praxis. Freiburg: Herder.
- Zoglonek, H. (1996). Kommunikative Validierung oder die Frage nach der Geltungsbegründung qualitativ gewonnener Daten. Sportwissenschaft, 26 (4), S. 383-405.

13 Anhang

13.1 Kurzfragebogen

Fall ID-Code:

Mail:

Tel.:

Interviewdatum:

Weitere Gespräche:

Interviewdauer		
	Sitzungsdauer	
	Gesprächdauer	
	Transkriptionsfaktor	
Biografische Daten		
	Alter	
	Geschlecht	
Lehrdiplom		
	Diplomart	
	Ausbildungsabschluss	
Unterrichtsstufe	US-MS-OS	
Berufserfahrung		
	Unterrichtsjahre	
	Unterrichtspensum	
	Sportunterricht	
Fachkompetenz / Beliebtheit des Fachs/ Persönlicher Sportbezug	(Teilnahme an Sportprojekten, Schulsport, Kant. Turnier usw., eigenes Sportverhalten, Einstellung, Sportverein, Bewegungsverhalten, Einschätzung Sportlichkeit..)	
Tätigkeiten und Verantwortlichkeiten der PL, welche sie neben der Lehrtätigkeit an der Schule ausüben	(Schulleitung, Heilpädagogik, Praxisausbildner, Sportverantwortliche usw.)	
Zusatzqualifikationen / Weiterbildungsverhalten		
Zusatzqualifikationen im Bereich Bewegung-Sport-Gesundheit-Motorik: (J+S-Qualifikationen, Gesundheitsverantwortliche, Rhythmikausbildung, Psychomotorikausbildung,...)		
Andere Zusatzqualifikationen (Nachdiplomstudien suw.) (Heilpädagogik, Schulleitungsausbildung, Coachingausbildung, Praktikumsausbildner, Praxisausbildner, Werken, Fremdsprachen, Sonderpädagogik)		

13.2 Stichwortprotokoll

(Bsp. aus einem Interview)

Stichwortprotokoll des Interviewers	Bemerkungen
Interviewphase 1 (Bsp. aus einem Interview)	
• Bewegung ist mir zentral im Unterricht	
• Fach Sport habe ich lange eher abgelehnt	<i>Schüttelt schmunzelnd den Kopf</i>
• Lange kritisches Verhältnis zur Leistung	
• Eigene Schulbiografie war im Sport eher negativ	
• Sicherheit ist ein Thema das mich beschäftigt... 1. Hilfe ist schwierig.. was tun wenn etwas passiert... • Erlebnis: Knabe ertrinkt beinahe unter dem 1-Meter Brett...Gruppendruck...Übersicht—Zusammenarbeit mit Eltern... • Unfall auf Spielplatz • Thema Verantwortung: Rechtsfragen sind ein Thema...was darf ich und was nicht • bfu	<i>Sie schluckt leer...</i>
• Wie behalte ich im Sport den Überblick.. ist ein Thema für mich ...gekoppelt an Sicherheit wird es noch schwieriger	
• Erlebnis: Dicker Junge schafft Sprossenwandüberquerung!	
• Geräte aufstellen ist schwierig.... Wie ohne Bewegungszeit zu verlieren?...ohne dass dabei viele Kinder rumsitzen...	
• Regeln sind wichtig	
• Erlebnis: Pausenplatz: Kinder auf Bäumen klettern ja oder nein...?	
• Stützunterricht für motorisch schwaches Kind sogar im Sport...	
• Wettkampf: Kinder wollen und brauchen ihn	
• Turnen ist „Stiefkind“	<i>Winkt mit der Hand ab...</i>
Interviewphase 2	
-	
-	
...	
Interviewphase 3	
-	
-	
...	

13.3 Postskript

Verlauf des Interviews?	Interview verläuft entspannt, ohne Zeitdruck daheim bei der Befragten...
Was ist speziell aufgefallen?	Gründliche Einführung ist wichtig: Methodischen Verfahrens thematisieren und klären (schafft mehr Sicherheit bei Befragten...)
Was muss beim nächsten Interview verändert werden?	Tonträgerfunktion direkt über Computer laufen lassen... Fragen zu den Handlungsorientierungen systematisch erfassen im Stichwortprotokoll (Phase 1) und in Phase 2 ausführlicher erfragen

13.4 Transkribierte Interviews

(Die digitalen Originaltonträger zu den Interviews sind in der Obhut des Verfassers der Arbeit und können in begründeten Fällen eingesehen werden).